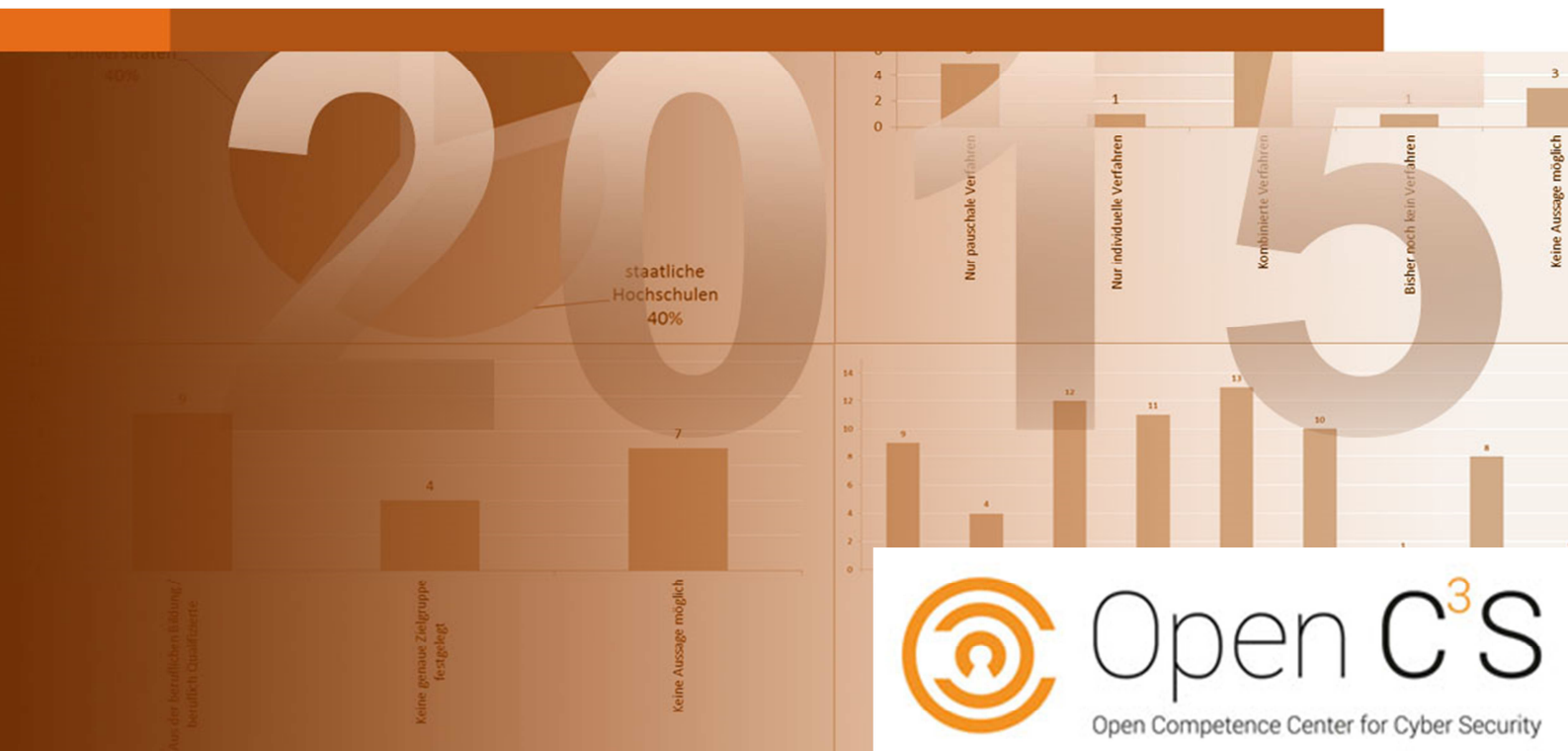


# Lifelong Learning im Open C<sup>3</sup>S

## Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme

### Motive, Rahmenbedingungen, Verankerungs- und Umsetzungspraxis

Einschätzungen von hochschulischen Experten  
im Umfeld von „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“



Eine Studie des Instituts für Soziologie der Technischen Universität Darmstadt im  
Kontext des Entwicklungsprojekts Open C<sup>3</sup>S

Mario Stephan Seger und Christina Waldeyer

Gefördert vom:



**Zum Titel:**

„ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung geeigneter berufs- und familienbegleitender Weiterbildungsangebote auf akademischem Niveau sowie zur Förderung einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auf der Grundlage qualitätsgesicherter Analyseverfahren und Verwaltungsprozesse im Kontext der Anrechnung und Anerkennung bereits erzielter Lernergebnisse.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-44611

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/4461>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von turpints,  
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

Website: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

Kontakt: [tuprints@ulb.tu-darmstadt.de](mailto:tuprints@ulb.tu-darmstadt.de)

Aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

## Danksagung

Die praktische Durchführung der Studie wäre ohne die Bereitschaft zur Teilnahme an den geplanten Interviews und ohne das hohe Engagement der Experten während der Gespräche im Ansatz zum Scheitern verurteilt gewesen. Doch auf der Grundlage der überaus interessanten Unterhaltungen mit den Experten aus dem Umfeld von „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist es zum einen möglich gewesen, ein sehr aufschlussreiches Bild der momentanen Situation in Sachen Rahmenbedingungen und Praxis von Anrechnung an deutschen Hochschulen – oder besser an durch Förderprogramme privilegierten Hochschulen – zu zeichnen.\* Andererseits resultierten aus den Gesprächen mit den hier zu Wort gekommenen Fachleuten aus der beruflichen und hochschulischen Bildung, die in ihrem eigenen beruflichen Alltag genau an dieser Schnittstelle immer wieder und immer häufiger aktiv sind, auch beachtenswerte Einschätzungen im Hinblick auf die Frage nach den zukünftig notwendigen Rahmenbedingungen der Anrechnung und der zukünftig notwendigen Praxis von Anrechnung an deutschen Hochschulen.

Für die interessanten Eindrücke und Einblicke  
danken wir sehr herzlich!

Dr. Mario Stephan Seger

Christina Waldeyer

\* „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung geeigneter berufs- und familienbegleitender Weiterbildungsangebote auf akademischem Niveau sowie zur Förderung einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auf der Grundlage qualitätsgesicherter Analyseverfahren und Verwaltungsprozesse im Kontext der Anrechnung und Anerkennung bereits erzielter Lernergebnisse.



# Inhalt

<b>1. Ausgangspunkt und Stand der Forschung .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Fragestellung .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Forschungsumfeld .....</b>	<b>4</b>
<b>4. Forschungsdesign .....</b>	<b>6</b>
<b>5. Rahmenbedingungen und Formen der Anrechnung .....</b>	<b>7</b>
5.1 Begriffsklärung: Anrechnung anderweitiger Kompetenzen .....	7
5.2 Zum Thema Qualifikationsrahmen .....	8
5.3 Ausgestaltung von Anrechnungsstrukturen: grundlegende Überlegungen .....	15
5.4 Implementierung von Anrechnungsstrukturen: Motive und Ziele .....	18
<b>6. Wie wird Anrechnung in der Praxis realisiert? .....</b>	<b>20</b>
6.1 Praktizierte Anrechnungsformen .....	20
6.2 Spezifika in der Anrechnungspraxis .....	23
6.3 Anrechnungsprüfungen. Ein Thema der Praxis? .....	25
6.4 Verankerung von Anrechnung im Hochschulalltag .....	28
<b>7. Zielgruppen .....</b>	<b>31</b>
<b>8. Resümee – Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse .....</b>	<b>33</b>
8.1 Motive für die Auseinandersetzung mit Anrechnung .....	34
8.2 Faktenlage in Sachen Kenntnisse und Rahmenbedingungen .....	35
8.3 Anrechnungspraxis .....	36
<b>Anlage: Interviewleitfaden zur Studie .....</b>	<b>38</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>44</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>45</b>

# 1. Ausgangspunkt und Stand der Forschung

Die Anrechnung beruflicher Lernergebnisse<sup>1</sup> ist im Kontext der Diskussion um die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem und des Übergangs beruflich qualifizierter Menschen in das hochschulische Aus- und Weiterbildungssystem mittlerweile zu einem festen Bestandteil der bildungspolitischen Agenda in Deutschland geworden.

Die Ursachen bzw. Begründungen dieser Entwicklung sind vielfältig. Sie liegen beispielsweise in aktuellen und zukünftig verstärkt erwarteten demografischen und dem folgend ökonomischen sowie sozialen Herausforderungen. Kennzeichnend hierfür ist die Überalterung der Gesellschaft<sup>2</sup> und daraus resultierend der sukzessive ansteigende Fachkräftemangel<sup>3</sup>. Hieraus ergeben sich schließlich dringliche politische und soziale Fragen, deren Beantwortung auch in einer Neuordnung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit innerhalb bzw. in Richtung des Hochschulsystems liegt.<sup>4</sup> Darüber hinaus sorgt aber auch die sich zunehmend verstärkende Innovationsdynamik der Wissensgesellschaft<sup>5</sup> dafür, dass Lernprozesse heute in optimaler Weise nicht mehr punktuell oder lebensphasenorientiert, sondern lebensbegleitend organisiert werden sollten. Begründungen für diese Veränderungsprozesse finden sich zudem in Fragestellungen zur Modifikation und Expansion der Studiennachfrage sowie der Neubewertung beruflich erworbener Kompetenzen.<sup>6</sup>

Insbesondere der Entwicklung, Erprobung und Umsetzung von Anerkennungsstrukturen innerhalb des Hochschulsystems und von Anrechnungsstrukturen an der Schnittstelle zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Dies wird etwa an Beschlüssen der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 2002, 2008<sup>7</sup> und 2010<sup>8</sup> deutlich, welche die Thematik unter der Überschrift „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ und im Kontext der „ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ in den Fokus der Verantwortlichen an deutschen Hochschulen rücken. Des Weiteren sind in diesem Kontext als maßgeblich und zwischenzeitlich auch unmissver-

---

<sup>1</sup> Unter beruflichen Lernergebnissen werden hier Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Laufe der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der beruflichen Praxis erworben wurden, gefasst.

<sup>2</sup> Beispielsweise unter [www.wegweiser-kommune.de](http://www.wegweiser-kommune.de) bis auf kommunale Ebene (Kommunen ≥ 5.000 Einwohner) einfach zu recherchieren und leicht nachvollziehbar dargestellt.

<sup>3</sup> Siehe bspw. zu IT-Fachkräften unter Bitkom (2013)

<sup>4</sup> Vgl. Pellert u.a. 2009, HIS (2011)

<sup>5</sup> Vgl. Minks (2011)

<sup>6</sup> Vgl. Wolter u.a. (2010)

<sup>7</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2002) und Kultusministerkonferenz (2008)

<sup>8</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2010)

ständig die Richtlinien der Akkreditierungsagenturen, wie etwa ASIIN e.V.<sup>9</sup> oder FIBAA<sup>10</sup>, zu erwähnen, welche im Auftrag des Akkreditierungsrates die Aufgabe haben, zum einen hinsichtlich der Anerkennung hochschulischer Lernergebnisse die Lisbon-Konvention und zum anderen hinsichtlich der Anrechnung beruflicher Lernergebnisse die Vorgaben der Kultusministerkonferenz umzusetzen.

Neben vereinzelten Aktivitäten in dem einen oder anderen Bundesland<sup>11</sup> spiegelt sich das bildungspolitische Interesse an der Thematik allem voran in den aktuellen BMBF-Initiativen wider:

- Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM 2005 bis 2014) und
- „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011 bis 2020).

Ziele der Initiativen sind die Förderung innovativer, nachfrageorientierter und nachhaltiger Konzepte an Hochschulen, die gesamtgesellschaftlich Bildungschancen in der Bundesrepublik sichern und verbessern, neues Wissen in die Praxis integrieren sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch eine nachhaltige Ausgestaltung des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens an Hochschulen stärken.<sup>12</sup>

Wie aber kam es zur Konjunktur dieses Forschungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsfeldes, welches unter der Überschrift „Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge“ subsumiert werden kann? Wie sind die skizzierten bildungspolitischen Anstrengungen in diesem Themenfeld zu interpretieren, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sie sich zugleich in zwei bislang weitestgehend voneinander abgeschotteten Bildungsbereichen, nämlich dem hochschulischen und dem beruflichen Bildungssystem bewegen? Warum und wie wird gegenwärtig – zumindest punktuell – an deutschen Hochschulen versucht, dieses „deutsche Bildungs-Schisma“<sup>13</sup> zu überwinden? Welche Rahmenbedingungen sind aus der Hochschulperspektive die wesentlichen? Was passiert in diesem Handlungsfeld tatsächlich in der Hochschulpraxis?

---

<sup>9</sup> ASIIN e.V. (2011), S. 3

<sup>10</sup> Seger / Waldeyer (2014), S. 16 ff.

<sup>11</sup> Vgl. beispielsweise Offene Hochschule Niedersachsen unter <http://www.offene-hochschule-niedersachsen.de>

<sup>12</sup> Vgl. BMBF (2011)

<sup>13</sup> Als das „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet Baethge die Spaltung des Bildungssystems und versteht darunter die Isolierung von hochschulischer und beruflicher Bildung in eigenständige Wirkungsbereiche. Vgl. Baethge (2007)

## 2. Fragestellung

Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge: Diese Thematik wirft vielfältige Fragen auf und die o. g. Aufzählung wie auch die hier vorliegende Studie können nur einen Ausschnitt dieser breiten und in Teilen mit großer Vehemenz geführten Diskussion wiedergeben und Entwicklungsprozesse darstellen. Diese Arbeit ist der Versuch, aus Perspektive der Akteure der hochschulischen Bildung, die in ihrem Lehr- und Prüfungsalltag genau an dieser Schnittstelle, d. h. am Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung immer wieder und immer häufiger mit Anrechnungsfragen und mit den dahinterstehenden Menschen konfrontiert sind, die aktuellen Entwicklungen in Sachen „Anrechnung“ näher zu beleuchten. Zusammengefasst geht es darum zu eruieren,

mit welchen Motiven und unter welchen momentan gegebenen  
sowie zukünftig als notwendig erachteten Rahmenbedingungen  
Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse  
auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme betrieben wird

und wie sich die tatsächliche Verankerungs- und Umsetzungspraxis der Anrechnung im Umfeld von ANKOM und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ darstellt.

Die Annäherung an das Untersuchungsziel erfolgt beispielhaft durch die Erörterung der folgenden Fragen:

- Mit welchem Bildungs- und Kompetenzbegriff arbeiten die Akteure?
- Was wird unter Anrechnung verstanden?
- Welche inhaltlichen und strukturellen Zusammenhänge werden zwischen Anrechnung, Bildung, Kompetenz und Anerkennung wahrgenommen?
- Welche Motive und Ziele veranlassen zur Initiierung von Anrechnungsverfahren?
- Welche gesellschaftliche und individuelle Relevanz wird diesen Motiven und Zielen zugesprochen?
- Welche Bedeutung wird Anrechnung im Rahmen der Hochschulentwicklung zugesprochen?
- ...

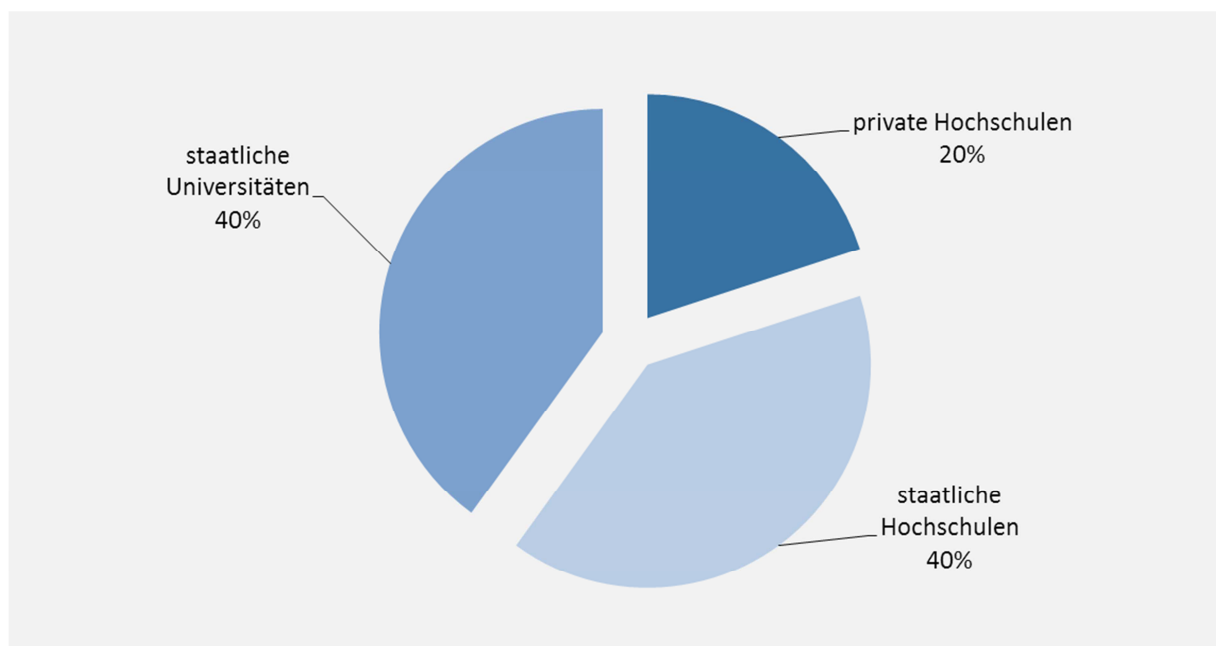
Der gesamte Interviewleitfaden liegt als Anlage diesem Bericht bei.



### 3. Forschungsumfeld

Um die Thematik möglichst umfassend, verschiedene Perspektiven berücksichtigend, zu durchdringen, wurden bundesweit 20 Experten aus der hochschulischen Bildung befragt.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, arbeiten 8 Gesprächspartner bzw. 40% an staatlichen Universitäten, 4 Personen bzw. 20% arbeiten an privaten Hochschulen und weitere 8 Personen bzw. 40% sind an staatlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften tätig.



**Abb. 1: Expertenverteilung hinsichtlich Hochschultypen**

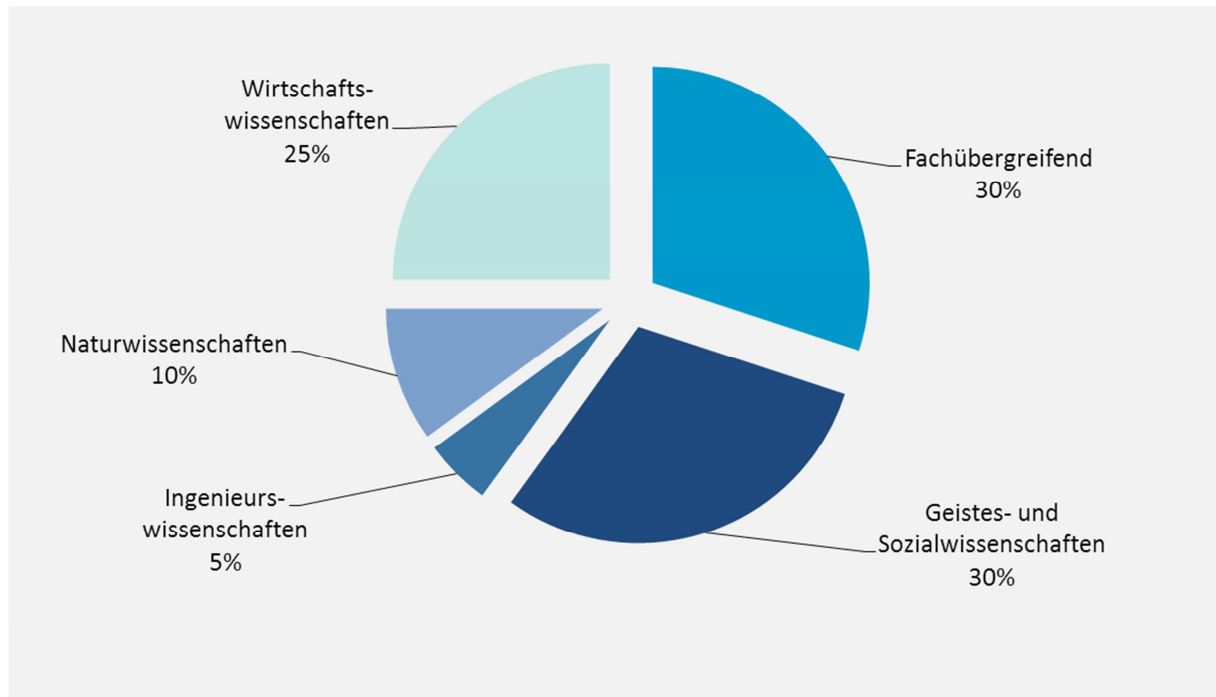
Das Spektrum der von den Interviewpartnern repräsentierten Wissenschaftsgebiete (Abbildung 2) umfasst 6 Vertreter der Geistes- und Sozialwissenschaften<sup>14</sup> (30%), 5 Vertreter der Wirtschaftswissenschaften (25%), 2 Naturwissenschaftler (10%) und einen Vertreter der Ingenieurwissenschaften (5%). Die übrigen 30% bzw. 6 Befragten sind in fachübergreifenden bzw. administrativen Positionen an den jeweiligen Hochschulen, beispielsweise in der Evaluationsforschung oder dem Präsidium, beschäftigt.

Insgesamt fanden 6 der Interviews an den Hochschulen der Gesprächspartner statt. Die übrigen 14 Befragungen erfolgten telefonisch. Im Vorfeld jedes Gesprächs wurden telefonisch oder persönlich die Eckpunkte der Studie und das Forschungsinter-

<sup>14</sup> Die Geistes- und Sozialwissenschaften setzen sich im vorliegenden Fall aus den berufspädagogischen und pflégewissenschaftlichen Fachbereichen zusammensetzen.

se vorgestellt, das Exposé und der Leitfaden zugesandt und gegebenenfalls aufgekommene Fragen geklärt.

Die Fragestellungen (siehe Interviewleitfaden, Anlage) wurden jeweils in einem persönlichen und / oder telefonischen Experteninterview von ca. 45 – 60 Minuten behandelt. Die Interviews wurden selbstverständlich anonymisiert ausgewertet.



**Abb. 2: Expertenverteilung in Bezug auf Einzelwissenschaften**

Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 45 Minuten. Insgesamt können die Bereitschaft zur Studienteilnahme – unabhängig von der grundsätzlichen Einstellung zum Thema „Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf hochschulische Aus- und Weiterbildungsprogramme“ – als groß und die Teilnehmer als sehr engagiert charakterisiert werden.

Realisiert wurde die Untersuchung im Rahmen des im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Verbundprojekts Open Competence Center for Cyber Security (Open C<sup>3</sup>S)<sup>15</sup>. Durchführender Verbundpartner war die Technische Universität Darmstadt.

---

<sup>15</sup> [www.open-c3s.de](http://www.open-c3s.de)

## 4. Forschungsdesign

Die vorliegende Studie soll Hinweise und Ansatzpunkte für eine sinnhafte Konzeption von Anrechnungsstrukturen an Hochschulen in Deutschland liefern. Hierzu gehören neben der Erfassung von Aussagen zu den relevanten Zielgruppen auch Stellungnahmen zu geeigneten Anrechnungsprozessen, d. h. zu geeigneten Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozessen. Weiter von Interesse sind die Nutzung von kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen und die Ausgestaltung pragmatischer Anrechnungsverfahren. Darüber hinaus sollen fundierte Einblicke in aktuelle und zukünftige Erfordernisse und Strategien ermöglicht werden.

Als Untersuchungsmethode wurde das Experteninterview<sup>16</sup> mit anschließender qualitativer Inhaltsanalyse gewählt. Das begründet sich im Wesentlichen dadurch, dass sich zur Eruierung von spezifischem Wissen zu einem bestimmten Bereich des sozialen Lebens Gespräche mit ausgewiesenen Experten des entsprechenden Fachgebiets als sinnvoll erweisen. Es gilt dabei derjenige als Experte, der selbst Teil des Handlungsfeldes ist, welches den Forschungsgegenstand ausmacht<sup>17</sup>, und dadurch „über einen privilegierten Zugang und Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“<sup>18</sup> oder „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“<sup>19</sup>.

Der Expertenstatus wird den Interviewpartnern – entsprechend eben diesen Kriterien von Meuser und Nagel – aufgrund ihrer konzeptionellen und / oder strukturierenden Tätigkeit im Bereich der hochschulischen Bildung zugesprochen. Alle beteiligten Experten sind entweder in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Analyse von Anrechnungsmodellen langjährig erfahren: als Projektleiter, Professoren oder wissenschaftliche Mitarbeiter in leitenden Funktionen in Entwicklungsprojekten und der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Programme ANKOM und / oder „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Die Entwicklung der Fragestellungen, die Erstellung des Interviewleitfadens<sup>20</sup>, die Auswahl und Kontaktierung der Interviewpartner, die Datenerhebung sowie Datenaufbereitung und Datenauswertung wurden durch die Verfasser realisiert. Der erstellte Interviewleitfaden wurde entsprechend den Qualitätskriterien qualitativer Forschung (Lamnek 2005, S. 21ff.) entwickelt und diente der Orientierung während der Interviewdurchführung. Zugleich waren die formulierten Fragen nicht als statische

---

<sup>16</sup> Vgl. Meuser / Nagel (1991)

<sup>17</sup> Vgl. Meuser / Nagel (2005), S. 73

<sup>18</sup> Ebenda, S. 73

<sup>19</sup> Dito

<sup>20</sup> Siehe Anlage

Vorgabe entwickelt worden, an welchen die Gespräche „abzuarbeiten“ waren, sondern dienten lediglich als Katalog zur Strukturierung des Gesprächsverlaufs.

## **5. Rahmenbedingungen und Formen der Anrechnung**

### **5.1 Begriffsklärung: Anrechnung anderweitiger Kompetenzen**

Mit dem Start der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) im Jahr 2005 und dem BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (OH) im Jahr 2011 verbindet sich u. a. die Zielsetzung, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zwischen hochschulischen und beruflichen Bildungsangeboten (inkl. der notwendigen Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse) an den projektbeteiligten Hochschulen zu etablieren. Im Mittelpunkt dieser in mehreren Phasen bis Juni 2014 (ANKOM) bzw. Juli 2020 (OH) fortgeführten Schwerpunktförderung stand bzw. steht die Frage nach den Anforderungen an und der Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren sowie dem folgend die Entwicklung bundesweit übertragbarer Strukturen, welche im Optimalfall auch entsprechend vergleichbare und übertragbare Anrechnungsergebnisse – z. B. im Bereich der Niveaubewertungen – ermöglichen.<sup>21</sup>

Insbesondere der demographische Wandel und der damit einsetzende Fachkräftemangel begründen die Notwendigkeit, die mangelnde Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem sowie die Intransparenz der bislang relativ strikt voneinander getrennten Bildungswege zu überwinden.<sup>22</sup> Dem folgend war der Ausgangspunkt der politischen Diskussion zum Thema Anrechnung beruflicher bzw. anderweitig erworbener Lernergebnisse auf hochschulische Aus- und Weiterbildungsprogramme die Notwendigkeit, die Öffnung des hochschulischen Bildungssystems anzustoßen und voranzutreiben.

Die Bestrebungen der Entwicklungsprojekte innerhalb der BMBF-Initiativen, die sich in einem ihrer Schwerpunkte mit Anrechnung auseinander setzen, haben die Zielsetzung, vormals erworbene Lernergebnisse aus dem berufsbildenden Aus- und Weiterbildungssystem inhaltlich aufzugreifen, nach entsprechenden Schnittstellen zu möglicherweise äquivalenten hochschulischen Bildungsangeboten zu fahnden und schließlich bei Niveau- und Inhaltsäquivalenz anzurechnen. Mit der Nutzung entsprechender Anrechnungspotenziale besteht schließlich die Chance, ein Hochschulstudium, beispielsweise nach einer beruflichen Erstausbildung, aufzunehmen, ohne dass das inhaltliche Doppelungen bzw. daraus resultierende doppelte Lernphasen absol-

---

<sup>21</sup> Vgl. Freitag et al. (2011), S. 10 f.

<sup>22</sup> Ebenda S. 22

viert werden müssen. Die Beschäftigung mit Anrechnung kann dann aus der Perspektive des Individuums – und auch unter demografischen, volkswirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten – in zeitlicher wie in monetärer Hinsicht als gewinnbringend betrachtet werden. Darüber hinaus kann Anrechnung – sofern qualitätsgesichert umgesetzt – auch ein wichtiges Element im Leistungsportfolio einer anspruchsvollen und kundenorientierten Hochschule sein.

In den Interviews lag der Schwerpunkt der Begriffsklärung von Anrechnung weniger auf der gesellschaftlichen, sondern mehr auf der institutionellen und personalen Ebene. Anrechnung von den Interviewpartnern wie folgt beschrieben:

I2: „Also ich verstehe unter dem Begriff Anrechnung eine Art Anerkennung dessen, was man in der Vergangenheit schon [...] geleistet hat. Es wäre, so meine Auffassung, eine vergebene Chance, diese Dinge nicht zu würdigen. Einerseits erfordert das der Respekt vor der Person, die schon in der Vergangenheit Leistungen erbracht hat und andererseits trägt es auch dazu bei, die gegenwärtige Lernsituation [der berufsbegleitend Studierenden] zu optimieren.“

Etwas kompakter formuliert lautet die Erläuterung eines anderen Experten:

I1: „Dabei geht es um die Anrechnung von Leistungen, die ich irgendwo anders erbracht habe und die ich in Bezug auf ein vorhandenes Studienprogramm anerkannt haben möchte.“

Eine weitere Erörterung des Begriffs Anrechnung geht schließlich ergänzend darauf ein, dass Kompetenzen vergleichbar mit denen eines Hochschulstudiums sein müssen, damit sie anrechenbar sind:

I3: „Ich verstehe darunter, dass Kompetenzen, die anderweitig erworben werden, eruiert, identifiziert und daraufhin untersucht werden, inwieweit diese Kompetenzen mit denen vergleichbar sind, die bei einem Hochschulstudium vermittelt werden. Wenn es da Äquivalenzen gibt, dann findet eine Anrechnung statt.“

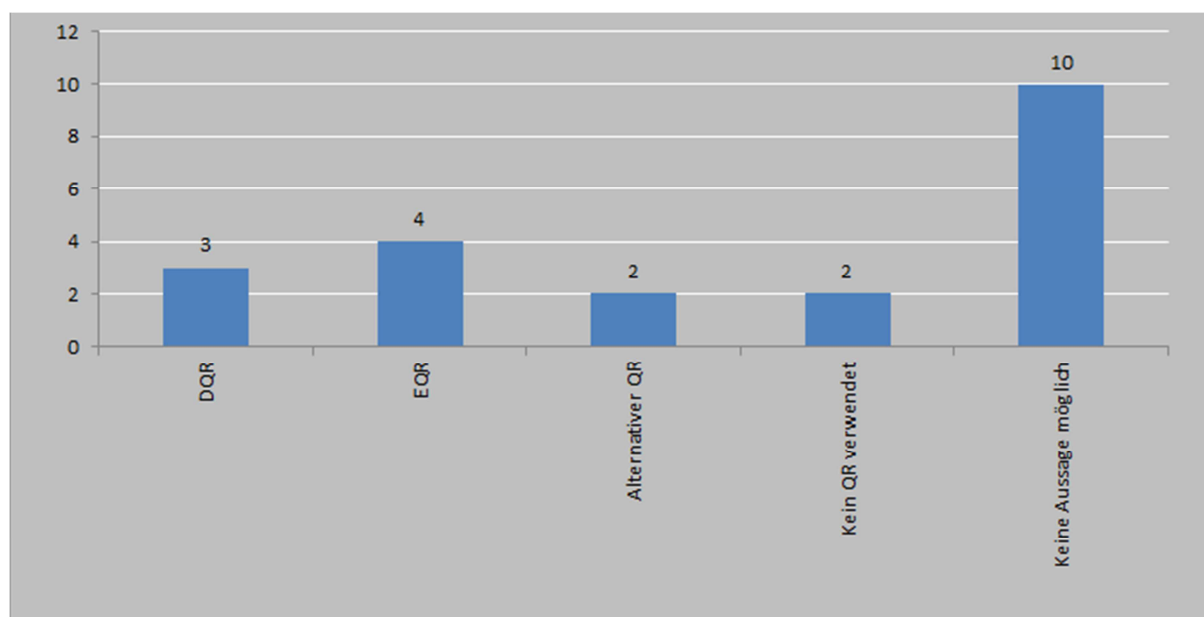
## 5.2 Zum Thema Qualifikationsrahmen

Ob die Anrechnungsanalyse letztlich in Orientierung an den Landeshochschulgesetzen oder entsprechend den maßgeblichen Akkreditierungsrichtlinien erfolgt<sup>23</sup>, ob der Analyseprozess im Hinblick auf die Feststellung bzw. Nichtfeststellung der Gleichwertigkeit erfolgt, oder auf die Attestierung oder Nichtattestierung eines wesentlichen Unterschieds hinausläuft: Im Kern des Analyseverfahrens geht es immer um die vergleichende Untersuchung auf zwei Ebenen: Niveau und Inhalt. Nach der Feststellung

---

<sup>23</sup> Vgl. Seger / Waldeyer (2014), S. 11 ff.

einer grundlegenden inhaltlichen Verbundenheit der fokussierten Bildungsprofile ist zunächst die Bestimmung der Niveaus der Lernergebnisse wesentlich. Das gilt insbesondere deshalb, da Lernergebnisse der Herkunftsprofile<sup>24</sup> mit einem niedrigeren Niveau als die Zielmodule<sup>25</sup> in keiner Weise jemals eine anrechnungsausreichende inhaltliche Äquivalenz zueinander aufweisen können. Umgekehrt besteht jedoch durchaus die Möglichkeit, dass nichtinhaltsäquivalente Lernergebnisse sich auf einem identischen Niveau befinden können. Insofern ist die vorgeschaltete Niveauanalyse eine sehr effektive Möglichkeit der Vorabsortierung bzw. der Reduktion der insgesamt möglichen auf die tatsächlich sinnhaften<sup>26</sup> Lernergebnispaarungen im Rahmen der Prüfung von Anrechnungspotenzialen.



**Abb. 3: Welcher Qualifikationsrahmen wird eingesetzt?**

(Mehrfachnennung möglich)

Um eine verlässliche Niveau-Einordnung der im Vorfeld erworbenen Lernergebnisse auf Basis eines allgemein anerkannten Standards gewährleisten zu können, schlagen 9 der 20 Interviewpartner (Abbildung 3) die Verwendung eines in Deutschland etablierten, fachübergreifenden Qualifikationsrahmens vor. Bei fachübergreifenden Qualifikationsrahmen handelt es sich zusammenfassend beschrieben auf einer generali-

<sup>24</sup> Unter Herkunftsprofilen werden ganz allgemein bereits absolvierte Bildungsphasen verstanden.

<sup>25</sup> Zielmodule sind die Module des Studiengangs, der im Rahmen der beabsichtigten Weiterbildungsphase zu absolvieren ist.

<sup>26</sup> Sinnhafte Ergebnispaaungen sind letztlich die Paarungen, die (je nach Regel der Hochschule) nicht nur auf einem identischen oder ähnlichen Niveau verortet werden können, sondern auch inhaltlich eine gewisse Verbindung aufweisen. Im sinnhaften Reduktionsprozess sollten zur Vermeidung eines unsinnig aufgeblähten Analyseprozesses und zur Vermeidung einer immensen Verschwendung von Mitarbeiterressourcen immer zunächst diese beiden Einschätzungen getroffen werden, bevor im Detail der Schritt der inhaltlichen Äquivalenzanalyse bzw. der Analyse im Hinblick auf einen wesentlichen Unterschied vorbereitet und durchgeführt wird.

sierenden Ebene um eine „systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt“<sup>27</sup>. Die bekannten fachübergreifenden Qualifikationsrahmen enthalten folgende wesentlichen Punkte:

1. Niveaustufen, z. B. 8 Stufen, analog dem DQR und auch dem EQR
2. Kategorienschema, z. B. „Kenntnisse-Fertigkeiten-Kompetenz“, entsprechend dem EQR oder „Wissen-Fertigkeiten-Sozialkompetenz-Selbständigkeit“ entsprechend dem DQR
3. Deskriptoren, welche die einzelnen Niveaustufen innerhalb der Kategorien beschreiben (24 Deskriptoren im EQR und 32 Deskriptoren im DQR).

Bisweilen wurden Studienprogramme ausschließlich durch ihre Studieninhalte, Zulassungsbeschränkungen und die Studiendauer determiniert. Mittlerweile – dank der Lisbon-Konvention<sup>28</sup> – sind auch Studiengänge – ähnlich den entsprechenden Veränderungen der vergangenen Jahre in der beruflichen Bildung – nicht nur inhalts- sondern auch outcome-orientiert zu beschreiben. Auf dieser Grundlage ist es mit Hilfe eines Qualifikationsrahmens nun möglich, Qualifikationen und einzelne Lernergebnisse systematisch zu analysieren und in entsprechend zutreffende Niveaustufen einzuordnen. Im Rahmen der Interviews konnte die Verwendung von drei Qualifikationsrahmen identifiziert werden:

1. Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)<sup>29</sup>, der im Jahr 2008 vom Europäischen Parlament und dem Europäischen Rat als unverbindliche Empfehlung an die Mitgliedsstaaten verabschiedet wurde. Der EQR ist von der Grundidee her ein Referenzrahmen zum Vergleich von beruflichen und hochschulischen Qualifikationen zwischen den Mitgliedsstaaten. Die Kernelemente des EQR sind generalisierte Lernergebnisbeschreibungen (Deskriptoren) die innerhalb dreier Kategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) Qualifikationen auf 8 Niveaustufen beschreiben:
  - in der Kategorie Kenntnisse von „Grundlegendes Allgemeinwissen“ (Niveaustufe 1) bis „Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen“ (Niveaustufe 8),
  - in der Kategorie Fertigkeiten von „Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind“ (Niveaustufe 1) bis „Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und / oder Innovation und zur Er-

---

<sup>27</sup> Vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011), S. 12

<sup>28</sup> Bundestag (2007)

<sup>29</sup> Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008)

weiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis“ (Niveaustufe 8) und

- in der Kategorie Kompetenz von „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ (Niveaustufe 1) bis „Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“ (Niveaustufe 8).

2. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Der DQR wurde im Jahr 2008 unter der Leitung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern entwickelt. Vor dem Hintergrund des zuvor entwickelten EQR, wurde unter Maßgabe einer referenziellen Orientierung an selbigem das Ziel angestrebt, „eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen.“<sup>30</sup> Der DQR baut auf den drei Kategorien des EQR auf, führt jedoch zusätzlich die beiden übergeordneten Kategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz ein. Die erste Kategorie umfasst dabei Wissen und Fertigkeiten, die zweite Kategorie unterscheidet zwischen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Der DQR hat wie der EQR 8 Niveaustufen. Aufgrund der 4 Kategorien beschreibt der DQR die Lernergebnisauprägungen jedoch mit Hilfe von 32 anstatt von 24 Deskriptoren wie der EQR mit seinen 3 Kategorien. In Qualifikationsbereiche übersetzt beschreibt der DQR mit generalisierten Lernergebnissen Qualifikationen in den folgenden acht Bereichen<sup>31</sup>:

#### Niveau 1

- Berufsausbildungsvorbereitung
  - Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)
  - Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

#### Niveau 2

- Berufsausbildungsvorbereitung
  - Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)
  - Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
  - Einstiegsqualifizierung (EQ)
- Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)

---

<sup>30</sup> Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009), S. 2

<sup>31</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013)



### Niveau 3

- Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen)
- Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)

### Niveau 4

- Duale Berufsausbildung (3- und 3 ½ jährige Ausbildungen)
- Berufsfachschule (Assistentenberufe)
- Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)

### Niveau 5

- IT-Spezialist (Zertifizierter)
- Servicetechniker (Geprüfter)

### Niveau 6

- Bachelor
- Fachkaufmann (Geprüfter)\*
- Fachschule (Staatlich Geprüfter)
- Fachwirt (Geprüfter)\*
- Meister (Geprüfter)\*
- Operativer Professional (IT) (Geprüfter)\*

### Niveau 7

- Master
- Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)\*

### Niveau 8

- Promotion

Anzumerken ist an dieser, dass der DQR letztlich und lediglich zum Ziel zu haben scheint, Qualifikationen im Sinne von Abschlüssen Niveaustufen zuzuordnen. Im Kontext der Gestaltung einer verbesserten Durchlässigkeit – und hier insbesondere im Hinblick auf die qualitätsgesicherte Klärung von Anrechnungsfragen – ist der DQR somit ungeeignet. Der Grund ist relativ einfach. Wissenschaftlich fundierte Anrechnungsanalysen finden in keiner der bekannten Formen auf der Ebene von Abschlüssen, sondern immer auf der Ebene von Modulen und Prozessen oder Lernfeldern sowie der dort erzielten Lernergebnisse statt.

3. Unter der dritten Form der Qualifikationsrahmen werden all jene Formate subsummiert, welche für sich den Anspruch erheben, den Anforderungen ih-

res jeweiligen Fachbereichs detailliert und fachspezifisch zu entsprechen. In den Experteninterviews, kam in diesem Zusammenhang der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)“ zweimal zur Sprache. Dieser beschreibt die Anforderungen und Qualifikationen der Bildungsprofile im Bereich der Sozialen Arbeit anhand von 7 Dimensionen

1. Wissen und Verstehen / Verständnis
2. Beschreibung, Analyse und Bewertung
3. Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit
4. Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit
5. Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit
6. Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit
7. Persönlichkeit und Haltungen

auf vier Ebenen:

1. 0-Level: Allgemeingültig für alle Absolventen der Sozialen Arbeit
2. BA-Level: Gültig für Bachelor-Absolventen der Sozialen Arbeit
3. MA-Level: Gültig für Master-Absolventen der Sozialen Arbeit
4. Dr.-Level: Gültig für PhD-Absolventen der Sozialen Arbeit

Der QR SArb ist dem folgend ein unverbindliches Orientierungsangebot für Hochschulakteure des Fachbereichs Soziale Arbeit, um das Kompetenzniveau ihrer zukünftigen und gegenwärtigen Studierenden einordnen zu können.<sup>32</sup>

Die Heterogenität der drei Formen von Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die Rahmensetzung der Anrechnungsstruktur spiegelt sich – in durchaus unterschiedlicher Weise – auch in den Expertenmeinungen wieder.

Wie Abbildung 3 verdeutlicht, geben jeweils 3 bzw. 4 Experten an, den deutschen oder europäischen Qualifikationsrahmen in ihren Fakultäten anzuwenden oder eine zukünftige Nutzung anzustreben. Begründet wird die jeweilige Nutzung des Qualifikationsrahmens im Falle des EQR zum Beispiel wie folgt:

I17: *„Gerade im Sinne der Mobilität in Europa scheint es mir da der direktere Weg zu sein, dass die Instrumente alle direkt auf den EQR rekurren.“*

Die Nutzung des DQR gestaltet sich dann typischerweise folgendermaßen:

---

<sup>32</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS (2006)

112: „Erst mal gucke ich, ob überhaupt eine Ausbildung im DQR schon eingestuft ist. Meister und Techniker sind ja zum Beispiel schon im DQR eingestuft, auch die staatlich geprüften Fachwirte, aber das weiß natürlich hier nicht jeder im Hause.“

Zwei Gesprächspartner aus dem Umfeld geistes- und wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge benannten ihren grundsätzlichen Bedarf an einer solchen Systematisierung und die Verwendung fachspezifischer Qualifikationsrahmen vorwiegend im Kontext von Modulen der Pädagogik. Zwei weitere Personen gaben an, keinen Qualifikationsrahmen zu nutzen. In diesen Fällen wurde im Rahmen der bisherigen Anrechnungsprozesse auf Kooperationsverträge zurückgegriffen. Kooperationsverträge übernehmen in diesem Fall die Rolle, die Zusammenarbeit zwischen zwei Bildungseinrichtungen (zum Beispiel IHK und Fachhochschule) zu regeln und die Prüfungsergebnisse der gemeinsam verabredeten Anrechnungsentscheidung zu dokumentieren.

Dass die Mehrheit der Befragten noch keine präzisen Aussagen zum Einsatz eines Qualifikationsrahmens machen konnten (siehe Abbildung 3), wird plausibel, wenn man sich vor Augen führt, dass viele dieser Experten an Hochschulen agieren, an denen noch keine etablierten Anrechnungsverfahren im Einsatz sind. Zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer 2012 waren zahlreiche Hochschulen der ANKOM-Initiative wie auch erst recht des OH-Wettbewerbs damit beschäftigt, Projekte zu realisieren, deren Ziel überhaupt erst darin bestand, Erfahrungen mit dem Themenfeld zu sammeln, um darauf aufbauend zukünftig verbindliche Anrechnungsstrukturen an ihren Hochschulen etablieren zu können.

Die Einordnung von Kompetenzen mit Hilfe eines Qualifikationsrahmens erscheint den Gesprächspartnern, die sie nutzen, als weitgehend unproblematisch. Das gilt in gleichem Maße für den EQR wie für den DQR und den fachspezifischen Qualifikationsrahmen der Sozialen Arbeit. Betont wird, dass im Kontext der Qualifikationsrahmen immer ein besonderes Augenmerk auf den Begriff der Gleichwertigkeit gelegt werden sollte. Dieser Aspekt sei unter keinen Umständen innerhalb von Anrechnungsverfahren zu vernachlässigen. Insbesondere im Vergleich von beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildungen erhalte die Begriffsdefinition einen besonderen Stellenwert. Der Ansatz der Gleichwertigkeit unterstreiche, dass es sich bei den sich im Vergleich befindlichen Qualifikationen um voneinander unabhängige Lernergebnisse handle - allerdings mit vergleichbarem Niveau und vergleichbaren Inhalten bzw. Lernergebnissen. Fallweise bestehe immer die Möglichkeit, dass die erworbenen Lernergebnisse aus beruflichen Aus- und Weiterbildungen schließlich verglichen mit jenen der akademischen Bildung „gleichwertig, aber nicht gleichartig“ seien – zumindest sollte grundsätzlich eine Prüfoption vorgesehen sein. Daraus ergibt sich für einen der Befragten folgende Überlegung:

119: „Also wir wollen zumindest prüfen, in welchen Punkten sie gleichwertig sind. Das heißt, gestützt auf Lernergebnisse von Aus- und Weiterbildungen im nichthochschulischen Bereich zu schauen, welche Lernergebnisse sind mit denen, die wir im Curriculum des Bachelorstudiengangs, auf den wir hin geprüft haben, gleichwertig? Im Hinblick auf Inhalt und Niveau.“

Es geht also um die Feststellung bzw. Nichtfeststellung möglicher Äquivalenzen zwischen Lernergebnissen beruflicher Ausbildungen und von Studiengängen, nicht um ihre uneingeschränkte inhaltliche Kongruenz. Der Gesprächspartner resümiert diesbezüglich seine Erfahrung wie folgt:

119: „... dass wir im Rahmen der kompetenzbasierten Untersuchungen festgestellt haben, dass sehr wohl in den einzelnen Bereichen eine Gleichwertigkeit besteht. Und, dass es uns nicht um eine Gleichartigkeit geht, dass eine Berufsausbildung natürlich kein Studium ist und kein Studium eine Berufsausbildung. Man aber Kompetenzen, die in dem einen Lernort erworben werden, durchaus mit denen an einem anderen Lernort vergleichen kann und damit eben auch [bei entsprechender Niveau- und Inhaltsäquivalenz] anrechenbar machen kann.“

### **5.3 Ausgestaltung von Anrechnungsstrukturen: grundlegende Überlegungen**

Für eine effektive inhaltliche und organisatorische Gestaltung berufsbegleitender Aus- und Weiterbildungsprogramme an Hochschulen und eine damit verbundene nachfrageorientierte und deshalb erfolgversprechende Positionierung auf dem Bildungsmarkt müssen zahlreiche Überlegungen im Rahmen der Konzeption, Planung, Entwicklung und praktischen Durchführung angestellt werden. Zu diesen gehören beispielsweise die Frage nach den Kosten bzw. dem Preis, die Frage nach dem Format – beispielsweise Bachelor-, Master- oder Zertifikatsprogramm – und auch die Frage nach dem notwendigen und am Markt durchsetzbaren Zeitbudget, welches für eine erfolgreiche Absolvierung des Programms notwendig ist. Insbesondere hinsichtlich der Kosten, des Angebotspreises und der zu investierenden Zeit ist die Devise „So viel wie nötig, so wenig wie möglich“ nachvollziehbar. Nicht unwesentlich werden diese Dimensionen eines anvisierten Studienprogramms – sowohl aus der Perspektive der anbietenden Hochschule wie auch aus der Perspektive der Studieninteressenten – durch mögliche pauschale und individuelle Anrechnungsoptionen mitdefiniert. Die inhaltliche Anziehungskraft vorausgesetzt, ist die Honorierung der bisherigen Lernleistungen also auch unter diesen Gesichtspunkten – Kosten bzw. Preis und Zeit – ein wesentlicher Baustein einer effektiven und attraktiven Studienprogrammgestaltung. Ein Gesprächspartner aus dem Umfeld eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs formuliert das wie folgt:

I2: „Es wäre, so meine Auffassung, vergebens, diese Dinge nicht zu würdigen, nicht aufzugreifen. Einerseits erfordert das der Respekt vor der Person, die schon in der Vergangenheit etwas erbracht hat und andererseits trägt es auch dazu bei, die gegenwärtige Lernsituation zu optimieren.“

Um den Zeitaspekt noch einmal hervorzuheben, unterstreicht der Experte:

I2: „Anrechnung beruflicher Kompetenzen, das ist auch insofern wichtig, als dass man damit die gesamte Bildungsphase verkürzen und [unter dem Strich] die Arbeitsphase verlängern kann.“

Weitergehend wird das Thema Transparenz angesprochen. Transparenz scheint ein weiterer, unter mehreren Gesichtspunkten wichtiger Aspekt bei der Programmentwicklung zu sein, insbesondere, wenn Anrechnung planvoller Bestandteil der Angebotsstrategie sein soll. Zum einen erfordert die Gestaltung effektiver Anrechnungsstrukturen größtmögliche Transparenz im Prozess, in der Beschreibung und in der Außendarstellung der strukturellen Bestandteile der Module, wie auch der Modulinhalte bzw. beabsichtigten Lernergebnisse. Das Gleiche gilt auch für die Methoden und die Prozessgestaltung im Kontext der Anrechnungsbewerbung und Anrechnungsbewertung.

I9: „Entscheidend ist für uns ganz einfach, die ganze Sache auch transparent zu gestalten, das heißt also, der Studierende sollte im Vorfeld schon ganz genau wissen, worauf er sich einlässt.“

Im Innenverhältnis gilt Ähnliches. Auch hier kann, so die Aussage des eben erwähnten Experten, Anrechnung nur einheitlich und nachvollziehbar befürwortet oder abgelehnt werden, wenn das mit Anrechnungsfragen beauftragte Personal auf verständliche und transparente Regularien und Modulbeschreibungen zurückgreifen kann.

Ein Hemmschuh wird gegenwärtig noch in den institutionellen Erfordernissen bzw. in der Ausgestaltung der notwendigen Infrastruktur für Anrechnung an Hochschulen gesehen. Der absehbar steigenden Nachfrage nach Anrechnungsprüfung ist auf der Grundlage des gegenwärtigen Status Quo an Ressourcenausstattung nicht zu bewältigen, wie das folgende Zitat beschreibt:

I1: „Das ist [...] halt auch ein Problem, dass all diese Aktivitäten, die wir da machen, immer noch auf all die Arbeit, die man sowieso schon hat, obendrauf kommt.“

Zugleich wurde im Kontext der Ressourcenausstattung darauf hingewiesen, dass die Bewältigung der hier zukünftig anfallenden Aufgaben fachlich versiertes Personal an

den Hochschulen erforderlich macht. Ein Gesprächspartner schildert diesen Sachverhalt wie folgt:

*I15: „Unsere große Herausforderung ist, mehr Personal zu bekommen, dass wir letztendlich unsere Ziele auch verfolgen können.“*

Weiter, in Bezug auf die Besonderheiten, die im medizinischen Kontext vorliegen, stellt der Experte fest:

*I15: „Hier wird leider auch nicht unterschieden zwischen Studiengängen, die direkt am Menschen arbeiten und Studiengängen, die z. B. mit Maschinen zu tun haben [...] wo die Gefahr eines Fehlers letztendlich lange nicht so groß ist. Ich meine ich kann eine Maschine fehlerhaft bedienen, aber dann wirken entsprechend automatisierte Sicherheitsfunktionen dagegen. Am Menschen lässt sich das so nicht lösen, da können Fehler [in der Bewertung von Anrechnungsbewerbungen] eben sehr entscheidend sein.“*

Zusammenfassend hält derselbe Experte fest:

*I15: „Was wir uns wünschen würden, wäre letztendlich eine bessere personelle Ausstattung und eine bessere Ressourcenausstattung was die notwendigen Fachmittel anbelangt.“*

Hervorgehoben wird dieser personelle wie materielle Bedarf in besonderem Maße vor dem Hintergrund der Umsetzung individueller Verfahren zur Ermittlung von Anrechnungspotenzialen, welche als ausgesprochen zeitaufwendige Prozesse verstanden werden:

*I19: „Das ist die Schwierigkeit des individuellen Verfahrens, dass die Hochschulen keine zusätzlichen Ressourcen bekommen, aber das einzelne Lehrende sehr viel Arbeit damit haben.“*

Diese unzureichende strukturelle und organisatorische Ausstattung kann im Folgenden zu der Konsequenz führen, dass

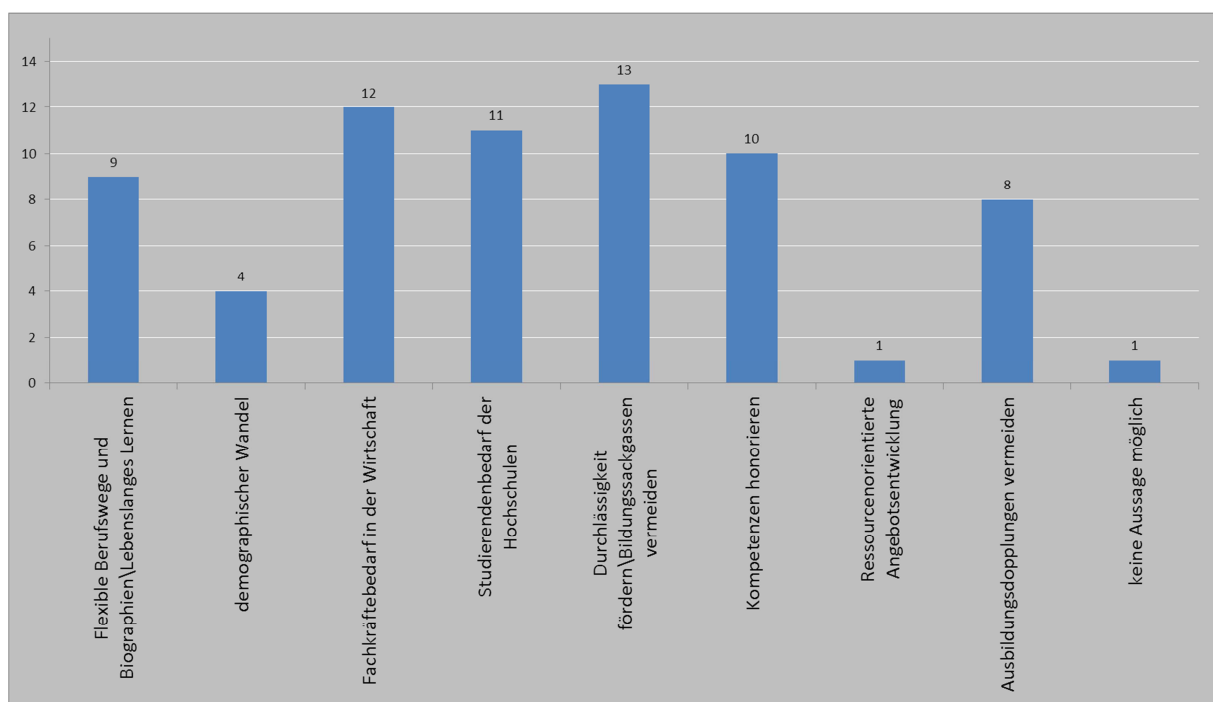
*I19: „die erfolgreich implementierten Prozesse an den Hochschulen zum Teil wieder abbrechen, weil das nicht mehr leistbar ist, oder dann das eine gegen das andere ausgespielt wird. Wenn man eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle zur Verfügung hat, soll die dann Anrechnung machen, oder soll sie sich um Internationalisierung kümmern? Oder was auch immer. Da fällt dann leicht die Anrechnung hinten über.“*

## 5.4 Implementierung von Anrechnungsstrukturen: Motive und Ziele

Von monetären und personellen Anreizen ebenso wie von rechtlichen und bildungspolitischen Verpflichtungen abgesehen, bilden die individuellen Handlungsmotive einer Person den zentralen Antrieb und die Rahmenbedingungen seines Engagements<sup>33</sup> und somit – im vorliegenden Fall - seiner Teilhabe an der Konzeption und Weiterentwicklung von Anrechnungsstrukturen. Auf die Interviewfrage, welche Motive die Anrechnungsexperten veranlassten, sich mit diesem Themenfeld zu befassen und für seine Weiterentwicklung Sorge zu tragen, ergab sich das in der nachfolgenden Abbildung 4 dargestellte Bild.

13 von 20 Experten gaben an, ihr Hauptmotiv für die Beschäftigung mit Anrechnungsanalysemethoden und entsprechenden Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozessen in der Förderung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem zu sehen, was vor allem anderen bedeutet, lebenslange Bildungskarrieren zu ermöglichen und Bildungssackgassen zu vermeiden. Für die akademische Bildung ergibt sich daraus die

*12: „Chance einer Öffnung zu dem beruflichen Bildungssystem hin. Dass man also wegkommt von dem Status der Wissenschaft im Elfenbeinturm.“*



**Abb. 4: Anrechnungsmotive**  
(Mehrfachnennung möglich)

<sup>33</sup> Vgl. Moser (2010), S. 171

Mit der logischen Konsequenz, dass man

*I11: „nicht von lebenslangem Lernen sprechen und andererseits solche Sackgassen aufbauen [könne].“*

Nicht selten resultiert die Beschäftigung mit dem Themenfeld des lebenslangen Lernens im Allgemeinen und dem der Anrechnung anderweitig erworbener Kompetenzen im Speziellen aus pragmatischen Überlegungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen und den aus ihnen hervorgehenden Anforderungen an die akademische Bildungslandschaft. So gaben 4 Befragte an, vom demographischen Wandel betroffen zu sein, welcher sich in einem verstärkten Interesse an zukunftssträchtigen akademischen Modellen äußere.

*I14: „Das ist ja ein Teilelement des demographischen Wandels und deshalb wird heute, das ist meine These, Durchlässigkeit jetzt möglich in Deutschland und auch stärker von Seiten der Politik befördert.“*

Und der hier zitierte Gesprächspartner folgert auf der Grundlage dieses Umstands weiter:

*I14: „Es ist für Hochschulen in absehbarer Zeit unabdingbar, die schrumpfende Anzahl an jungen Menschen verstärkt für akademische Angebote zu gewinnen und zudem im Rahmen spezialisierter „Professional Schools“ intensiv um erwerbstätige Personen mit beruflichen Kompetenzen als zukünftige Studenten zu werben.“*

Weitere 10 Gesprächspartner unterstreichen den akuten Bedarf an akademischen Bildungsangeboten, die strukturell und inhaltlich auf die veränderten Zielgruppen abgestimmt sind, um so den eigenen Studierendenbedarf decken zu können. Ein Experte formuliert:

*I3: „Also wir haben in ein paar Jahren keine Studierenden mehr, wenn man den Statistiken glaubt. Wir haben Fachkräftemangel in vielen Bereichen, auch bei uns schon. Wir bekommen kontinuierlich Anfragen: ‚Habt ihr nicht gute Leute? Und ja, da kann man nur sagen: ‚Nein, haben wir nicht.‘ Und das wird immer noch mehr werden.“*

Nicht alle Hochschulen der Befragten sind jedoch in gleichem Maße vom demographischen Wandel und dem damit einhergehenden prognostizierten Rückgang der Studierendenzahlen betroffen. Die Unterversorgung mit hochqualifizierten Arbeitskräften bzw. kompetenten Studierendenanwärtern scheint vielmehr abhängig von regionalen und sektoralen Rahmenbedingungen zu sein. Diese Situation sieht die Mehrheit – 60% der Gesprächspartner – zugleich als Herausforderung und zukunftssträchti-  
ge Chance an, denn



119: „ ... jetzt kommt der Fachkräftemangel noch mit rein, da werden [aufgrund der passenden inhaltlichen und strukturellen Programmkonzeption] unsere Absolventen im Moment und ich denke auch in Zukunft weggerissen werden vom Arbeitsmarkt.“

Die Orientierung an Lösungsansätzen für gesellschaftliche Herausforderungen wie auch verstärkt an den Bedarfen des Marktes erscheint als geeignete Lösung, um strukturelle Herausforderungen der Hochschule bewältigen zu können:

15: „Wir können uns [...] an der Hochschule nicht erlauben, sozusagen einen Elfenbeinturm zu produzieren, um dann zu hoffen, dass das Programm irgendwie angenommen wird. Dafür haben wir zu wenige Ressourcen, das ist ganz klar.“

## **6. Wie wird Anrechnung in der Praxis realisiert?**

In diesem Kapitel soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie nach Auskunft der Interviewpartner Anrechnungsverfahren sowie Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse in den entsprechenden Hochschulen bisher in der Praxis organisiert und betrieben wurden bzw. zukünftig betrieben werden könnten. Dabei werden beispielhaft die grundsätzlichen methodischen Verfahrensausrichtungen und spezifischen Variationen, die Regularien, der Kompetenzbegriff, die Notwendigkeit und Statthaftigkeit von Kompetenzüberprüfungen in der Anrechnungspraxis und die Frage nach der Praktikabilität und Sinnhaftigkeit einer internen oder externen Verankerung von Anrechnungsstrukturen im Hochschulalltag herausgearbeitet.

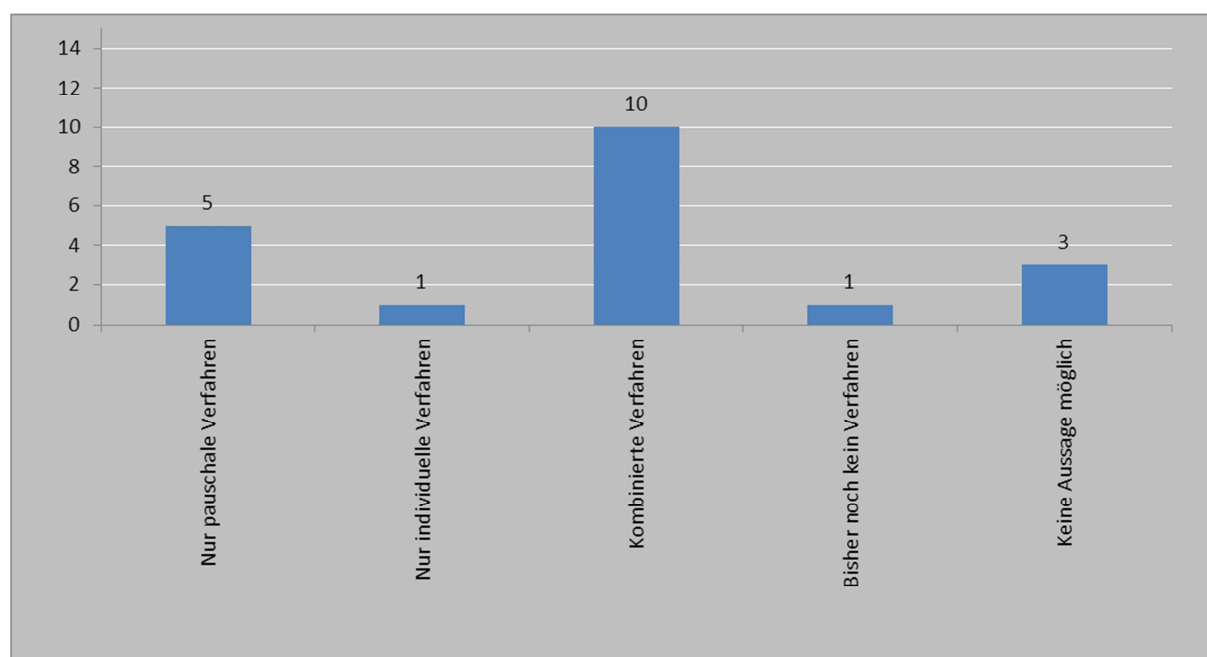
### **6.1 Praktizierte Anrechnungsformen**

Die nachfolgend im Einzelnen beschriebenen Anrechnungsanalysemethoden unterteilen sich in individuelle und pauschale Verfahren sowie entsprechende Kombiverfahren. Die Notwendigkeit der Anwendung kombinierter Anrechnungsanalysemethoden resultiert für einen Experten u. a. daraus,

118: „[dass] wir in Deutschland vor der Situation stehen, dass angesichts der sich permanent verändernden Anforderungen nicht mehr alles in Berufsprofilen abgebildet werden kann, sondern Kompetenzen eben auch informell erlangt werden und [diese dann in Anrechnungsverfahren] irgendwie sichtbar gemacht werden [müssen].“

Abbildung 5 zeigt, welche Verfahren von den Experten eingesetzt werden. Die Mehrheit der Befragten (10 Personen) setzt die Kombination aus beiden Anrechnungsverfahren ein, während 6 der Gesprächspartner entweder ein rein individuelles (eine Person), oder ein rein pauschales (5 Personen) Verfahren bevorzugen.

Bei 3 Experten war es nicht möglich, eine präzise Aussage zu dieser Thematik herauszuarbeiten und ein weiterer Untersuchungsteilnehmer gab an, bisher noch kein Verfahren eingesetzt zu haben, was allerdings von seiner Funktion als Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung herrührt.



**Abb. 5: Anrechnungsverfahren an den Hochschulen**

Ob Hochschulen pauschale, individuelle oder kombinierte Anrechnungsverfahren einsetzen, bleibt gegenwärtig noch ihnen selbst überlassen. Im Kontext der individuellen Analyseverfahren weist der entsprechende Experte darauf hin, dass

*119: „das individuelle Verfahren [...] natürlich auch seine Nachteile [hat], aber von der Entwicklung her [...] das pauschale Verfahren sehr arbeitsintensiv [sei]. Das individuelle weniger. Von der Menge der Erträge bietet das individuelle mehr. Aber im [alltäglichen] Arbeitsablauf verursacht es einen immensen Aufwand.“*

Ein rein pauschales Anrechnungsverfahren wird von 5 der interviewten Experten bevorzugt. Die Wichtigkeit pauschaler Analyseverfahren, besonders im Kontext der staatlich anerkannten beruflichen Aus- und Weiterbildung, unterstreicht ein Gesprächspartner mit Blick auf die bundeseinheitliche Standardisierung der beruflichen

Aus- und Fortbildungsformate. Er beschreibt hierbei den Anrechnungsprozess an seiner Hochschule folgendermaßen:

I2: „... da schauen wir uns die Ausbildungsrichtlinien an und vergleichen das mit den Modulbeschreibungen unserer Studiengänge und nehmen auf diese Art und Weise dann eine pauschale Anrechnung vor. So dass [im Ergebnis] dann ein potentieller Student in den ersten Semestern, wenn er mit dem Thema Anrechnung in Berührung kommt, sofort sagen kann: ‚Ja, hier. Ich hab doch mal diese Ausbildung gemacht. Was kann ich mir davon anrechnen lassen?‘ Und dann wird da hinter den aufgrund des pauschalen Anrechnungsverfahrens identifizierten Modulen ein Haken gesetzt und die Anrechnung ist damit erledigt.“

Ein weiterer Befragter derselben Hochschule hebt hervor, dass es im Rahmen von pauschalen Anrechnungsverfahren von Vorteil sein kann, mit den Bildungsträgern der Herkunftsprofile zu kooperieren. Eine Zusammenarbeit der Hochschulen beispielsweise mit der jeweiligen Industrie- und Handelskammer (IHK) macht es der Hochschule ggf. leichter, die Lernergebnisse, die ein Bewerber mitbringt, den jeweiligen Modulen des Zielstudiengangs zuzuordnen und bei Niveau- und Inhaltsäquivalenz anzurechnen. Wenn das Notensystem der IHK dabei nicht mit dem der Hochschule vereinbar ist, besteht dennoch die Möglichkeit, diese Leistung auch ohne Note pauschal anzurechnen. Der Experte formuliert das folgendermaßen:

I3: „Anrechnung kann auf zwei Arten erfolgen: Entweder mit einer Abschlussnote, weil wir sind ja modularisiert und jedes Modul endet [für gewöhnlich] mit einer Note. Oder ohne Note, wie eben im Fall der IHK. Das Notensystem der IHK stimmt mit dem unsrigen nicht überein, da haben wir eine pauschale Anrechnung, allerdings ohne Note.“

Ergänzend zu pauschalen Anrechnungsverfahren realisiert die überwiegende Mehrheit der Experten individuelle Anrechnungsverfahren an ihren jeweiligen Hochschulen. Den Nutzen der individuellen Anrechnungsanalyse in Kombination mit pauschalen Formaten beschreibt ein Experte so:

I17: „Es kommt immer wieder vor, dass jemand zum Beispiel einen Abschluss als „Industriefachwirt“ hat und das wird dann [bei uns] pauschal angerechnet. Zusätzlich dazu hat diese Person vielleicht Kompetenzen aus der beruflichen Praxis, die angerechnet werden können. Das muss man dann über die individuelle Anrechnung prüfen.“

Pauschale Analyseverfahren sind letztlich dann anzuwenden und sinnvoll, wenn Herkunftsqualifikationen in einem Ausmaß den Markt durchdrungen haben, dass mit einer entsprechend großen und damit quantitativ lohnenden Zielgruppe zu rechnen

ist. Das individuelle Verfahren hingegen sollte vor allem dann angewandt werden, wenn entweder nonformal oder informell erworbene Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, welche nicht anhand eines Zeugnisses oder Ähnlichem formal nachweisbar sind oder aber dann, wenn die in die Verfahren eingebrachten Herkunftsqualifikationen von der quantitativen Nachfrage bzw. von der Häufigkeit her nicht den Aufwand eines pauschalen Verfahrens rechtfertigen würden.

Die Bewertung bzw. Genehmigung pauschaler Anrechnungswünsche erfolgt an den beteiligten Hochschulen stets anhand formaler Nachweise durch entsprechende Zeugnisse oder Zertifikate:

I9: *„Das heißt also, es wird dann dementsprechend geprüft, was hat die Person schon alles gemacht, welche Bildungs- und Arbeitswege wählte sie und sind dementsprechende Zertifikate vorhanden?“*

Für das individuelle Verfahren fordern 2 der Hochschulen in dieser Studie von Anrechnungsbewerbern eine eigenverantwortliche Darstellung ihrer bereits erzielten Lernergebnisse. Die Bewerber müssen

I1: *„im Prinzip einen kleinen Bericht über die Praxistätigkeit schreiben. Der wird bewertet und dann gibt es noch ein Fachgespräch darüber.“*

Vor dem Hintergrund sich wandelnder und verschärfender rechtlicher Anrechnungsrahmenbedingungen wird die Frage nach einer individuellen Anrechnung für einige Experten zu einem unausweichlichen Themenschwerpunkt. Ein Gesprächspartner betont:

I12: *„Also wenn man Anrechnung [...] als wichtig erachtet, dann muss das immer auch individuell gehen. Das ist ja auch beim Berufsqualifizierungsfeststellungsgesetz die Philosophie. Der individuelle Absolvent einer Bildungsmaßnahme hat ein Anrecht darauf, dass auf Gleichwertigkeit geprüft wird. So verstehe ich den Willen des Gesetzgebers und so würde ich persönlich das für die Hochschule auch erst mal versuchen zu interpretieren und durchzusetzen.“*

## **6.2 Spezifika in der Anrechnungspraxis**

Die Möglichkeiten für Anrechnungsverfahren sind nach Meinung der Interviewpartner auch fachspezifisch sehr unterschiedlich zu bewerten. Nicht jeder Studiengang erfüllt nach Ansicht der Fachexperten die Voraussetzungen für beide Anrechnungsformen. Zu diesem Aspekt äußert sich ein Experte ausführlich und erklärt die Herausforderungen, welche bei der Anrechnung in bestimmten Fachbereichen auftreten können:

117: „Ich könnte mir vorstellen, dass es in Bereichen der Kultur- und Geisteswissenschaften Schwierigkeiten geben könnte, weil dort insgesamt die Beschäftigung mit bestimmten inhaltlichen Themen sehr exemplarisch erfolgt. Also man beschäftigt sich ausschnittsweise mit bestimmten inhaltlichen Themen. Exemplarisch, um bestimmte Analyseformen, bestimmte Formen der schriftlichen Darstellung zu erproben und da könnte es schwierig sein, eine Anrechnung vorzunehmen, weil es da ja nicht darum gehen kann, bestimmte Inhalte zu vermitteln, sondern da geht es eigentlich um die erworbenen Kompetenzen, die im Laufe des Studiums aufgebaut werden und die nicht einzelnen Modulen zuordenbar sind. Das sind so Bereiche, wo ich denke, dass es Schwierigkeiten geben könnte. Aber insgesamt, für den großen Bereich der Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und mit Einschränkungen auch der Ingenieurwissenschaften halte ich dieses Verfahren [Kombiverfahren] für geeignet.“

Speziell im Bereich der Sprachwissenschaften bieten sich zudem noch weitere Methoden der Lerneinstufungen an, wie sie innerhalb bisheriger Anrechnungsmodelle praktisch nicht genutzt werden:

117: „Es gibt ja bereits im Sprachbereich den Versuch, Weiterbildungen in Stufensysteme einzuordnen. [...] Also in dem man beispielsweise am Anfang des Studiengangs Kompetenzerfassungsmethoden einführt und darauf aufbauend ein individuelles Curriculum festlegt.“

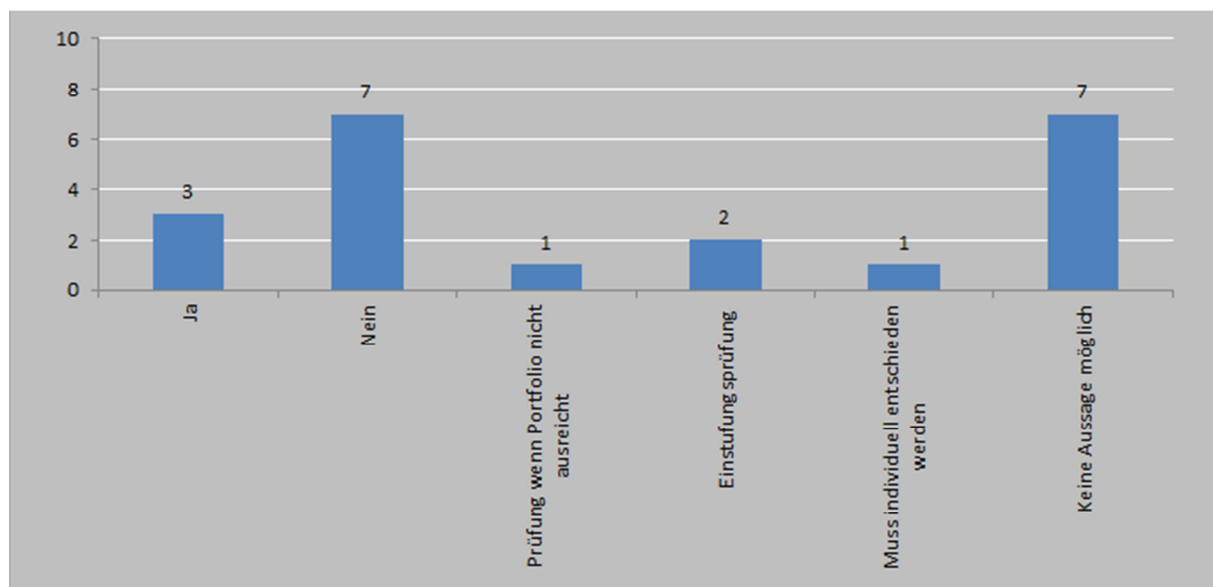
Die vorangegangene Aussage verweist auf den Aspekt der individuellen Studiengangentwicklung und auf den Umstand, dass Anrechnung und Kompetenzerfassung immer auch die Herausforderung der kontinuierlichen curricularen Überarbeitung etablierter Aus- und auch berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge in sich trägt. Die Förderung lebenslanger Lernbiographien erfordert kurzfristig die Herausbildung neuer individueller Curricula entsprechend den inhaltlichen Bedürfnissen sich wandelnder Zielgruppen oder gar einzelner Individuen. Der Unterschied solcher Studiengangformate

117: „zu klassischen Studiengängen, die man im grundständigen Bereich kennt [ist], dass sie ganz flexibel modularisiert sind. D. h., wenn ein Modul angerechnet wird, dann kann der Studierende stattdessen wirklich ein anderes Modul belegen [...] weil man dann plötzlich weiß, ich habe Dienstagmittag zwei Stunden frei [...] und hier hat man tatsächlich die Möglichkeit, sozusagen in der frei gewordene Lücke, dann ein anderes Modul zu belegen.“

### 6.3 Anrechnungsprüfungen. Ein Thema der Praxis?

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Kontext der Realisierung von effektiven Lifelong-Learning-Prozessen mithilfe von Anrechnung beschäftigt sich mit der Frage nach der Verknüpfung von Anrechnungsanalyseverfahren mit einer abschließenden persönlichen Prüfungsleistung – beispielsweise in Form einer Klausur, einer mündlichen Prüfung oder einer Hausarbeit.

Vorwegnehmend ist festzuhalten, dass es eine grundsätzliche Bedingung für Anrechnung – wie auch für Anerkennung – ist, dass Leistungen nachprüfbar bereits erbracht wurden. Nicht die Leistungen an sich, sondern eben der Sachverhalt des Leistungserwerbs ist Gegenstand der Untersuchung. Qualitätsgesicherte Anrechnungsanalysen sollen schließlich Lifelong Learning effektivieren und die Doppelung von Lern- und Prüfungsprozessen vermeiden helfen. Analog der Anerkennung hochschulischer Lernergebnisse, bei der durch die Lissabon-Konvention<sup>34</sup> die Beweislastumkehr gilt, d. h. die Beweislast in Sachen Anerkennung bei der Hochschule liegt und nicht beispielsweise via Prüfung beim Anerkennungsbewerber, gilt das auch im Kontext der Anrechnung.



**Abb. 6: Angeschlossene Anrechnungsprüfung**

(Mehrfachnennung möglich)

Der zweite Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ vom 18.09.2008<sup>35</sup> verdeutlicht diesen Anspruch von Anrechnung und formuliert

<sup>34</sup> Bundestag (2007)

<sup>35</sup> Kultusministerkonferenz (2008)

den Sachverhalt dementsprechend als Anforderung an das Anrechnungsanalyseverfahren unter 2.1.1

*„Die Hochschule prüft anhand der von dem Bewerber vorgelegten Unterlagen zu seiner Qualifikation, ob und in welchem Umfang diese Qualifikationen Teilen des Studiums nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und damit diese ersetzen können.“<sup>36</sup>*

Der Vollständigkeit halber ist anzumerken, dass eine zusätzliche Leistung im Kontext eines Anrechnungsanalyseverfahrens lediglich dann verlangt werden kann, wenn der Anrechnungsverantwortliche der Auffassung ist, dass die bisher erbrachten Lernleistungen nicht gänzlich in einem für Anrechnung erforderlichen Umfang erbracht wurden, die Anrechnung aber beispielsweise durch den Zusatz der adäquaten Erarbeitung und Präsentation einer geeigneten Hausarbeit erfolgen kann.

Welches Bild zeichnet sich im Zusammenhang mit der persönlichen Prüfung im Rahmen der Anrechnungsanalyse im Untersuchungsfeld ab?

Abbildung 6 zeigt, dass die verbindlichen, normativen Anforderungen in diesem Punkt lediglich an den Hochschulen von 7 der befragten Experten erfüllt werden. 3 Gesprächspartner geben an, eine Prüfung voraussetzen zu müssen, um die Beurteilung einer Lernergebnisanrechnung objektivieren zu können. Ein weiterer Experte ist der Auffassung, dass eine Prüfung nicht grundsätzlich notwendig sei, schließt aber zugleich nicht aus, dass sie zur Ergänzung und Untermauerung der Bewerberunterlagen herangezogen werden könnte.<sup>37</sup> 2 der befragten Experten sind der Auffassung, dass es eine Einstufungs- bzw. Eignungsprüfung geben sollte, die es verhindert, dass Bewerber zu hoch eingestuft werden und so im Laufe des Studiums Probleme bei der Bewältigung der Anforderungen bekommen. Ein Befragter formuliert, dass jeweils individuell entschieden werden müsse, ob eine weitere Prüfung notwendig ist oder nicht.

Ein Untersuchungsteilnehmer erklärt zum Thema „Anrechnungsanalyseverfahren inklusive abschließender persönlicher Prüfungsleistung“:

*I2: „Nein, das wäre ja dann keine Anrechnung. Anrechnung ist bei uns nicht mit dem Ablegen einer Prüfung verknüpft. Wir erkennen das an, was da gewesen ist. Und wenn es halt nicht mit einer Note von einer vorausgehenden Ausbildung oder Fortbildung verknüpft ist, dann können wir auch eine Anrechnung ohne Note vornehmen.“*

---

<sup>36</sup> Dito

<sup>37</sup> Daher ergeben sich in Abbildung 6 insgesamt 21 Nennungen bei nur 20 Befragten.

Abschließend resümiert er:

*I2: „Wie gesagt, bei einer Anrechnung wird es keine Prüfung geben. Eine Anrechnung mit einer Prüfung ist keine Anrechnung.“*

Zur Klarstellung ist an dieser Stelle der Begriff der Prüfung ein wenig näher zu betrachten. Ein Anrechnungsprozess setzt selbstverständlich immer die Prüfung eines Anrechnungsantrags inklusive der Durchsicht und Entscheidung über die Bewerbungsunterlagen des Anrechnungskandidaten durch die Anrechnungsbeauftragten voraus. Der Bewerber selbst muss entsprechend dem Selbstverständnis der Anrechnung jedoch keine weitere inhaltliche Prüfung ablegen, um seine bereits erzielten Lernergebnisse zu belegen. Diesen Umstand möchte auch ein Experte verdeutlichen, indem er explizit auf den Anrechnungsbegriff als Ausgangspunkt verweist:

*I16: „Also wenn mit Prüfung mehr als eine formale Überprüfung der Qualifikationen gemeint ist, dann wie gesagt, dann würde ich das nicht mehr in dem Bereich Anrechnung fassen.“*

Nicht alle Befragten schließen sich diesen Überlegungen vorbehaltlos an. Wie bereits erwähnt vertreten 3 Experten die Ansicht, dass der Erwerb mancher Lernergebnisse nur durch eine zusätzliche Prüfung zu leisten sei. Eine dieser Prüfungsformen bezog sich auf die Prüfung der sozialen Kompetenzen, welche nicht durch formale Belege abgesichert seien:

*I16: „Die Leute werden durchaus bezüglich ihrer Persönlichkeiten nochmal geprüft, aber dass ich Kenntnisse abprüfen soll, die eigentlich mit dem Zeugnis schon nachgewiesen sind, das ist dann für mich kein Anrechnungsmodell mehr. Dann kann ich die Leute gleich in die Modulprüfungen schicken.“*

Andere Experten hingegen entscheiden über mögliche Anrechnungsprüfungen entsprechend den jeweils zu erbringenden Leistungen im Zielmodul. Eine Einschätzung dazu lautet, dass je nachdem

*I9: „[...] wie komplex die Tätigkeit ist, wo er sich zur Prüfung bewirbt. Da muss man halt schauen, wie man diese Handlungsfähigkeit am besten abprüfen kann, mit verschiedensten Aufgaben.“*

Diese Prüfungen können laut des Experten dann

*I9: „[...] unterschiedlicher Art sein, mündliche Prüfung oder eine Hausarbeit, je nachdem, welche Bereiche abzuprüfen sind, wie der Umfang ist, welche Ansprüche gestellt sind.“*



Letztlich entscheidet hier der jeweilige Professor bzw. der Modulverantwortliche, ob die vorgelegten Lernergebnisse anrechenbar sind, oder ob eine zusätzliche Prüfung für notwendig zu erachten ist. Weiter beschreibt der Gesprächspartner diese Vorgehensweise folgendermaßen:

I9: *„Also in der Prüfungssituation [der eingereichten Unterlagen] wird dementsprechend geprüft, wie die Person das handhabt. Das können dann verschiedene Schwerpunkte sein. Je nach Umfang und je nach Schwere des Falls kann so was auch schon mal auch eine Woche lang dauern.“*

In diesem Sinne schlussfolgert er weiter:

I9: *„Meines Erachtens kann man das letztlich nur lösen, indem man dementsprechend den Studierenden dann einfach einer Prüfung unterzieht.“*

Wobei er diese Aussage insbesondere auf das Überprüfen informeller Kompetenzen, welche sehr häufig in der beruflichen Praxis erworben werden, bezieht. Hier stellt sich dann aber, - durchaus berechtigt – die Frage, ob derartige Kompetenzen nochmals geprüft werden sollen, obwohl der Bewerber beispielsweise mehrere Jahre einschlägige Berufserfahrung nachweisen kann?

Ein weiterer Experte beurteilt die Frage nach Anrechnungsprüfungen wie folgt:

I1: *„[...] wenn signifikante Teile anerkannt werden müssen, dann nur durch eine Prüfung.“*

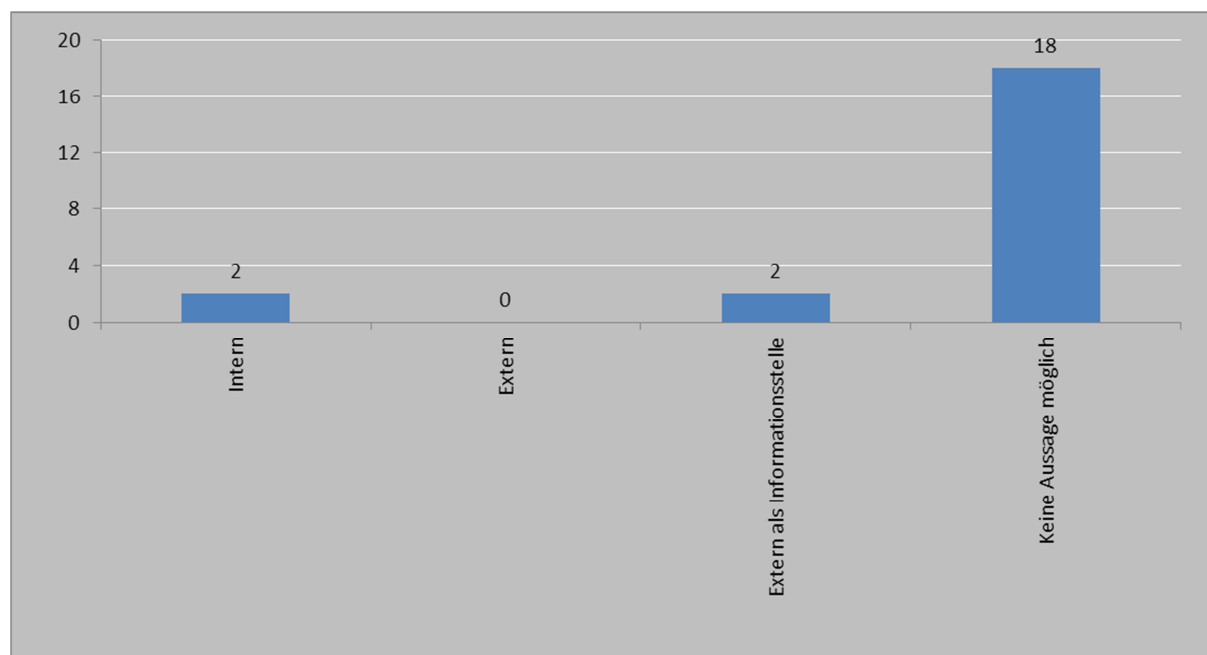
Hierbei wäre zumindest zu hinterfragen, was „signifikante Teile“ eines Studiums sind und wie die Anrechnungsfrage entschieden wird, wenn eben genau diese profilprägenden Lernergebnisse bereits in der beruflichen Ausbildung erworben wurden und durch entsprechende Zertifikate formal belegt werden können. Diese Fragestellungen konnten im Rahmen des Interviews leider nicht abschließend beantwortet werden.

## **6.4 Verankerung von Anrechnung im Hochschulalltag**

Bei der abschließenden Fragestellung im Zusammenhang mit der konkreten Realisierung von Anrechnung, d. h. von Anrechnungsanalyseverfahren sowie den dazugehörigen Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozessen geht es um die institutionelle Verankerung der dafür notwendigen Anrechnungsstrukturen: Im Hinblick auf eine effektive und qualitätsgesicherte Gestaltung stellt sich dabei die Frage, ob die Verfahren und Prozesse vorzugsweise innerhalb der eigenen Hochschule, oder außerhalb in einer privatrechtlichen Institution bearbeitet und begutachtet werden sollten.

Es kann vorweggenommen werden, dass eine Verankerung außerhalb der jeweiligen Hochschule, also eine externe Verankerung der Anrechnung, von keinem der befragten Experten bevorzugt wurde.

Vor dem Hintergrund, dass der überwiegende Anteil der Interviewpartner aus einem Umfeld kommt, in dem bislang primär projektbezogene Entwicklungsfragen und nicht hochschulbezogene Implementierungsfragen im Mittelpunkt standen, erklärt sich, dass in den meisten Interviews (18 von 20<sup>38</sup>; siehe Abbildung 7) keine eindeutige Aussage zu diesem Thema getroffen werden kann.



**Abb. 7: Anrechnungsverankerung – intern oder extern?**

(Mehrfachnennung möglich)

Insgesamt sehen sich nur 2 Gesprächspartner dazu in der Lage, über die für ihre Institution wünschenswerte interne oder externe Anrechnungsverankerung eine Aussage zu formulieren. Dabei wird die interne Verankerung gegenüber der externen zu 100% präferiert. Allerdings wurde von beiden Experten die Option einer externen Beratungsstelle durchaus als im Rahmen des Möglichen betrachtet. Die Hoheit über die Anrechnungsentscheidung wird jedoch eindeutig auf der Hochschuleseite gesehen.

Ein Grund warum Anrechnung intern verankert sein sollte, liegt darin, dass

*114: „die Hochschulen, die Anerkennungswünsche bewerten und ggf. gewähren, schließlich die Einrichtungen sind, die mit ihrem Qualitätsanspruch für diese Entscheidung stehen.“*

<sup>38</sup> 22 Aussagen bei 20 Experten kamen deshalb zustande, da zwei Experten die interne Verankerung als sinnvoll erachteten, jedoch ebenfalls eine externe Beratungsstelle für vorstellbar halten.

Vorstellbar ist aber auch,

I2: „einen Großteil der Formalitäten an die Studienberatungen bzw. die Studierendensekretariate zu übertragen“,

wobei allerdings zu hinterfragen wäre, ob für Anrechnungsprozesse nicht ein zusätzliches Sekretariat einzurichten sei. Letztlich machten die Experten hier, wie auch in einigen anderen Interviewpassagen, deutlich, dass die Bearbeitung der Anträge zurzeit „on-top“ zu leisten sei, also ohne jeglichen kompensatorischen Ausgleich. Deshalb sei für die Realisierung von Anrechnungsverfahren und -prozessen letzten Endes deutlich mehr Personalkapazität notwendig als bisher. Vor diesem Hintergrund erscheine es letztlich als unausweichlich, bei interner Verankerung neues und mit der Thematik vertrautes Personal zu beschäftigen. Ein Befragter erklärt:

I3: „Ja gut, meine Idee war es ja, das Präsidium davon zu begeistern, das wirklich zentral zu organisieren. Anrechnung für alle Bereiche. Ist aber schwierig. Zentral, ohne Unterstützung aus den Fachbereichen, kann ja schlecht über Anrechnung, z. B. im Bereich Maschinenbau, eine Aussage getroffen werden, wenn dort beispielsweise ein Wirtschaftsjurist sitzt. Also es müssen schon dann noch die Experten herangezogen werden können. Letztlich denke ich, dass das auf Fachbereichsebene stattfinden muss. Nur die Fachbereiche kennen ihre Studiengänge wirklich inhaltlich gut.“

Vor diesem Hintergrund wird dann auch plausibel, dass

I2: „die Frage [nach] einer externen Stelle zum Thema Anrechnung gegenstandslos [ist]. Höchstens in dem Sinne, dass die Stelle als [beratender] Ansprechpartner agiert, der eventuell Hinweise in Bezug auf in Frage kommende Hochschulen und dortige Ansprechpartner geben kann.“

Ein Experte merkt noch an, dass zuerst einmal das Thema Anrechnung allgemein in jeder Hochschule auf die Agenda gebracht werden müsse. Erst nachdem sich die hochschulischen Gremien und Einrichtungen intern geeinigt hätten, wie und in welchem Rahmen man Anrechnung betreiben solle, sei es überhaupt sinnvoll möglich, eine externe Anrechnungsberatungsstelle ins Leben zu rufen.

I12: „Dazu müssten Sie ja erst mal diese ganzen Anrechnungstatbestände in ausreichender Zahl an den Hochschulen haben und die haben Sie ja noch nicht. Möglicherweise ist das mal sinnvoll, aber zum jetzigen Zeitpunkt halte ich das für verfrüht. Da ist es viel wichtiger, dass die Hochschulen sich erst mal inhaltlich mit dem Thema Anrechnung auseinandersetzen und gucken, was sie dort überhaupt anbieten können.“

## 7. Zielgruppen

Bisher ist es im hochschulischen Alltag noch nicht die Regel, dass Absolventen bzw. erfahrene Praktiker aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzw. der beruflichen Praxis an Fachhochschulen und erst recht nicht an Universitäten kommen, um in Vollzeit oder auch berufsbegleitend zu studieren. Voraussichtlich wird dies jedoch in Zukunft eine wesentlich größere Rolle spielen, als das bisher der Fall ist. Der demografische Wandel wird hier auf beiden Seiten – der Bildungsnachfrage und des Bildungsangebots – wirken. Die Wirtschaft wird aus verschiedensten Gründen, beispielsweise wegen des akuten Mangels an jungen Fachkräften und des progressiven Wissenszuwachses, darauf angewiesen sein, ihre Fachkräfte lebens- bzw. berufsbegleitend fortzubilden. Die Hochschulen werden sich ebenfalls aufgrund der demografischen Veränderungen und der damit einhergehenden kontinuierlichen Abnahme an „konventionell“ Studierenden auf neue Studierendengruppen einrichten oder konsolidieren müssen. Anrechnung hilft in diesem Kontext letztlich, Bildung effizient zu gestalten, was wiederum für alle Beteiligten Vorteile mit sich bringt. Ein inhaltlich wie strukturell bedarfsgerecht ausgerichtetes und organisiertes Studienangebot

- sichert einer Hochschule die notwendige Nachfrage,
- sorgt für ein erhöhtes Interesse und eine entsprechende Motivation bei den zukünftigen Studieninteressenten und
- kommt Unternehmen hinsichtlich Kosten und Freistellung sinnvoll entgegen.

Der Paradigmenwechsel von der Abschlussfixierung zur Anschlussfokussierung zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen zeichnet sich ab. Ein Hochschulvertreter formuliert diese Entwicklung wie folgt:

*I20: „Ich glaube, da muss man gucken, inwieweit findet da ein Qualifikationsstrukturwandel statt. Dort wo es früher nur den Ausbildungsberuf gab, ergeben sich heute, bei entsprechendem Interesse, akademische Anschlussmöglichkeiten.“*

Die klassische Klientel, welche Anrechnung in Anspruch nimmt, beschreibt ein Gesprächspartner so:

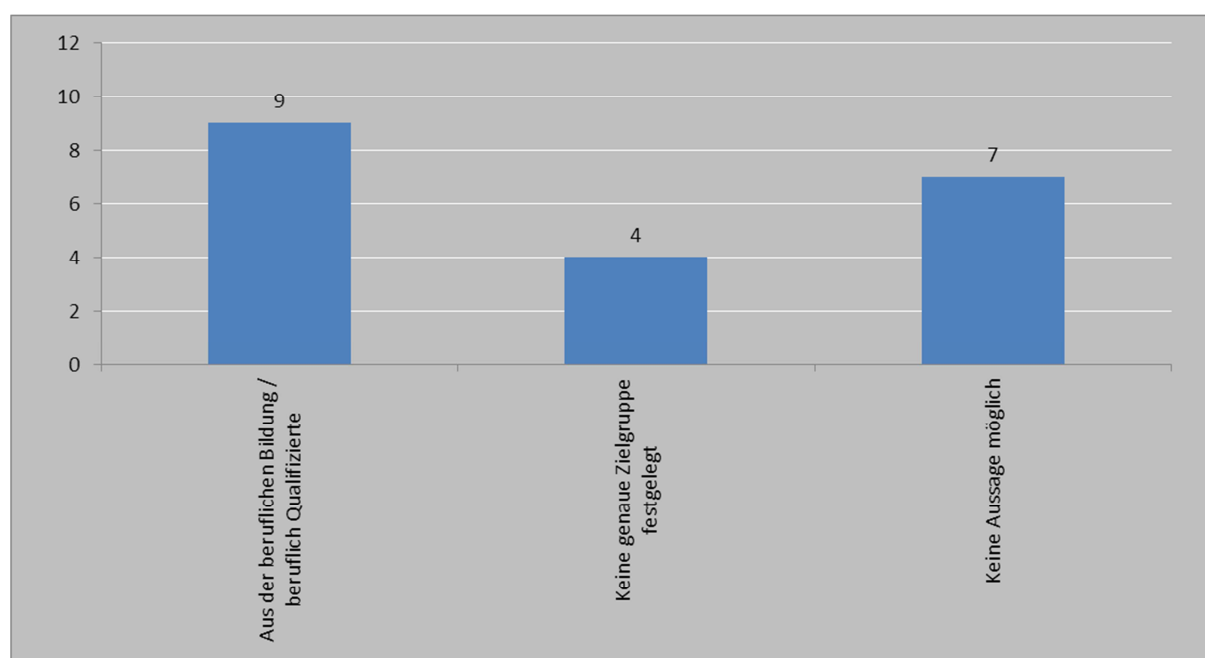
*I5: „Die Berufsschüler bekommen das im Laufe Ihrer Ausbildung mit: ‚Ich kann ja auch studieren.‘ Wobei sie erst mal die Ausbildung interessiert. Das ist für die natürlich aber eine Option, wo man schon merkt, dass viele noch anfangen darüber nachzudenken, hinsichtlich ihrer Karriereoptionen.“*

Es ist unstrittig, dass die Nachfrage nach Anrechnung beruflicher Kompetenzen in den nächsten Jahren zunehmen wird. Daher stellt sich die Frage, für wen, bezie-

hungsweise für welche Zielgruppen sie besonders interessant ist. Die Einschätzungen der befragten Experten verdeutlicht Abbildung 8.

Nahezu die Hälfte aller Befragten gibt an, sich in der Entwicklung und Weiterentwicklung von Anrechnungsstrukturen um die Integration beruflich Qualifizierter – also den Zugang zum Studium für potenzielle Studierende ohne hochschulqualifizierenden Abschluss – zu bemühen und diese insbesondere im Kontext der Anrechnung beruflicher Kompetenzen berücksichtigen zu wollen. Ein Befragter begründet:

I3: „Ja, weil ich das für eine interessante Gruppe halte, die Studierenden, also die beruflich Qualifizierten und weil ich meine, dass es sich lohnt, in diese Menschen zu investieren.“



**Abb. 8: Zielgruppen der Anrechnung**

Da Anrechnung noch nicht überall gleichermaßen implementiert ist, kann man in vielen Fällen noch nicht präzise feststellen, welche Zielgruppen durch Anrechnungsbestrebungen angesprochen werden könnten. Die sich hier anschließende Frage lautet:

I1: „Welche Zielgruppen wären interessant und welche sollte man wie ansprechen? Das läuft im Moment immer [noch]sehr individuell.“

Wenn sich Anrechnung an deutschen Hochschulen etabliert hat, wird es mit großer Sicherheit einfacher werden, die entsprechenden Zielgruppen zu identifizieren und sich mit bedarfsgerechten Konzepten auf diese einzustellen.

## 8. Resümee – Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Unter formalen bzw. normativen Gesichtspunkten ist die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse wie auch die Anerkennung bereits erworbener hochschulischer Lernergebnisse seit einiger Zeit, wenn auch nicht methodisch, so doch zumindest grundsätzlich geregelt. Hinsichtlich der Anerkennung von an anderen Hochschulen erbrachten Lernleistungen ist die Lissabon-Konvention<sup>39</sup> eindeutig und europaweit maßgebend. Seit der Ratifizierung durch den Bundestag im Jahr 2007 gilt schließlich auch an deutschen Hochschulen, dass, insofern keine wesentlichen Unterschiede zwischen einem externen Herkunfts- und einem internen Zielmodul durch die anerkennenden Hochschulen festgestellt werden können, dieses ohne Einschränkung anzuerkennen ist.

Zur hier im Mittelpunkt stehenden Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse formulieren – neben anderen relevanten Beschlüssen<sup>40</sup> – die im Kontext der Akkreditierung grundlegenden „ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“<sup>41</sup> der Kultusministerkonferenz nicht weniger eindeutig, dass „nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, [...] bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen [sind].“

D. h., die gesetzlichen Grundlagen für eine verbindliche Prüfung von Anrechnungswünschen durch die Hochschulen und für eine Anrechnung bei Gleichwertigkeit von außerhalb der Hochschule erbrachten Lernleistungen und hochschulischen Modulen liegen ebenfalls seit mehreren Jahren unzweifelhaft vor. Begründen sich hierin aber die wesentlichen Motive für Anrechnung? Werden die rechtlichen Vorgaben überhaupt von den Hochschulen (als solche) verstanden sowie in handlungsleitende Rahmenbedingungen umgesetzt? Wird Anrechnung bzw. die Prüfung von Anrechnungsbegehren gegenwärtig überhaupt realisiert? Und wenn ja, wie gestaltet sich diese Praxis?

Mit der hier vorliegenden qualitativen Studie ist der Versuch verbunden, diesen Fragen in einem qualifizierten und in gewisser Weise privilegierten Personenkreis nachzuspüren: In der Zusammenarbeit mit 20 hochschulischen Experten aus dem Umfeld der BMBF-Förderinitiative ANKOM und dem BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ konnten interessante, beispielgebende und bisweilen aber auch ernüchternde Eindrücke hinsichtlich der Motive, der rechtlichen Rahmenbedingungen, der theoretischen Grundlagen, der individuellen Vorstellungen und der

---

<sup>39</sup> Bundestag (2007)

<sup>40</sup> Kultusministerkonferenz (2002) und Kultusministerkonferenz (2008)

<sup>41</sup> Kultusministerkonferenz (2010)

praktischen Umsetzung von Anrechnung an den deutschen Hochschulen gewonnen werden. *Interessant* waren die Interviews u. a. aufgrund der vermeintlichen Interpretationsspielräume in Sachen Verbindlichkeit und Methodik. *Beispielgebend* war die eine oder andere Schilderung der Motive für Anrechnung und die vereinzelte Skizzierung einer normenkonformen und fachgerechten Umsetzung. *Ernüchternd* – eingedenk des paradigmatischen Charakters der Veränderungsprozesse letztlich aber auch nicht gänzlich unverständlich – war, dass im Grunde ausnahmslos alle an den Interviews beteiligten Hochschulen, zumindest im Kontext der Fördervorhaben, beispielgebend in Sachen Anrechnung voranschreiten sollten, dies aber nicht immer auf Antrieb uneingeschränkt taten.

Die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, d. h. der kurze Überblick über

- die Motivlagen der Interviewpartner, die für eine Umsetzung von Anrechnung sprechen,
- die fachlichen Kenntnisse und die normativen Rahmenbedingungen, die im Kontext der Anrechnung in den akademischen Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden und über
- die Praxis von Anrechnung im hochschulischen Umfeld der Interviewpartner,

vermittelt nahezu selbsterklärend einen Eindruck von der gegenwärtigen Situation in den untersuchten Projektkontexten:

## **8.1 Motive für die Auseinandersetzung mit Anrechnung**

Mit 13 Nennungen auf Rang 1 (von 8) der Motive, warum sich die befragten Experten mit der Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf hochschulische Module beschäftigen, ist die Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Vermeidung von Bildungssackgassen. Der „Fachkräftebedarf der Wirtschaft“ und die „Bedarfe der Hochschulen an Studierenden decken“ folgen auf Platz 2 und 3 (mit 12 und 11 Nennungen). Mit 10, 9 und 8 Nennungen folgen die Motive „bereits erworbene Kompetenzen honorieren“, „lebensbegleitendes Lernen fördern“ und „inhaltliche Doppelungen in der Bildungsbiografie verhindern“ auf den Rängen 4, 5 und 6. Der „demografische Wandel“ und die „ressourcenorientierte Angebotsentwicklung“ runden das Bild schließlich mit 4 und einer Nennung ab. Interessant an dieser Aufzählung sind insbesondere drei Aspekte:

- Bei 67 von 69 Nennungen bzw. 97,1% der Nennungen läuft die Argumentation auf die Notwendigkeit der Flexibilisierung des Bildungssystems hinaus.
- Bei 40 von 69 Nennungen bzw. 58,0% der Nennungen geht es im Grunde um eine Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit durch eine bessere Abstimmung der Bildungssysteme aufeinander.

- Darüber hinaus ist es auch außerordentlich interessant, was gerade nicht gesagt wurde. Keiner der Experten führt hinsichtlich seiner Gründe für die Auseinandersetzung mit dem Thema Anrechnung die mittlerweile gegebene rechtliche Notwendigkeit an!

## 8.2 Faktenlage in Sachen Kenntnisse und Rahmenbedingungen

Wie erwähnt konnten alle Interviewpartner auf einen mindestens einjährigen, in der Regel aber mehrjährigen Erfahrungshintergrund im Umfeld von ANKOM und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zurückgreifen. In beiden Initiativen ist eine wissenschaftliche Begleitung obligatorisch, in beiden Initiativen sind auch interne Qualifizierungsworkshops im Themenfeld üblich. Umso mehr überrascht die Tatsache, dass trotz dieser insgesamt „privilegierten“ Situation der Gesprächspartner es zwar nicht durchgängig, aber durchaus mehr als vereinzelt vorkommt, dass zentrale Begriffe und Sachverhalte im Kontext einer durchlässigeren Gestaltung der beruflichen und hochschulischen Bildungssysteme nicht eindeutig entsprechend ihrer Definition verwendet werden. Dazu gehört beispielsweise, dass

- die beiden Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“, nicht immer trennscharf im Hinblick auf die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse und die Anerkennung bereits erzielter hochschulischer Lernergebnisse verwendet werden.
- auch weiterhin zum Teil Unsicherheit vorherrscht, ob auf der Grundlage von nach Niveau und Inhalt *gleichwertigen* Lernergebnissen Anrechnung realisiert werden kann und dies nicht nur für *gleichartige* Lernergebnisse in Betracht zu ziehen ist.
- dass nur 7 von 20 Experten die Auffassung teilen, dass eine dem Anrechnungsanalyseprozess angeschlossene Prüfung dem Grundgedanken der Anrechnung widerspricht. 3 Experten gaben sogar an, nur auf der Grundlage einer Prüfung erworbene Kompetenzen für einen geeigneten Vergleich objektivieren zu können.

Hinsichtlich der instrumentellen und strukturellen Rahmenbedingungen ist in besonderer Weise aufgefallen, dass

- nur 9 von 20 Gesprächspartnern in ihrer bisherigen Anrechnungspraxis in Qualifikationsrahmenwerken Instrumente erkannt haben, die ihnen bei der transparenten und nachvollziehbaren Niveaueinschätzung von Modulen und außerhochschulischen Lernergebnissen behilflich sein können.
- auf die Frage nach den vorzugsweise extern oder hochschulintern zu verankernden Anrechnungsstrukturen sich nur 2 Gesprächspartner dazu in der Lage sahen, eine Einschätzung abzugeben. Beide Experten sahen uneinge-



schränkt die Notwendigkeit einer internen Realisierung. Darüber hinaus erstaunlich war allerdings, dass die übrigen 18 Gesprächspartner in keiner Weise die Gefahren für die Unabhängigkeit von Lehre und Forschung sahen, die mit einer externen Umsetzung der Anrechnung einhergehen würden.

- sich alle Experten im Hinblick auf eine mangelhafte Ressourcenausstattung – Finanzen und Personal betreffend – einig waren. Der Tenor verdichtete sich massiv in die Richtung, dass außerhalb entsprechender Förderprogramme die Etablierung geeigneter Anrechnungsstrukturen, wenn überhaupt, eine "Add-on"-Leistung zum normalen Tagesgeschäft ist. Solange Politik und Verwaltung nicht ihrer subsidiären Verantwortung gerecht werden, so die einheitliche Meinung, sei die Gefahr der Vernachlässigung immer latent.

### **8.3 Anrechnungspraxis**

Das Thema „Ressourcenausstattung“ betrifft sowohl die zuvor angesprochenen „Rahmenbedingungen“ als auch die „Anrechnungspraxis“. Im Kontext der Rahmenbedingungen kommt der Soll-Charakter im Hinblick auf eine quantitativ wie qualitativ sinnhafte und angemessene Umsetzung zum Ausdruck. Im Hinblick auf die Praxis beschreibt das Ressourcenthema letztlich noch die vorhandenen und dringend zu klärenden Disparitäten zwischen gesellschaftlicher bzw. politischer Anforderung und praktischer Machbarkeit.

Im Weiteren können die Grundzüge der Anrechnungspraxis im Umfeld der Gesprächspartner dieser Studie wie folgt beschrieben werden:

- Aus dem Spektrum individueller und pauschaler Anrechnungsanalyseverfahren favorisieren 10 von 20 Befragten den Einsatz kombinierter Verfahren. 5 Experten setzen zum Befragungszeitpunkt nur pauschale, ein Experte nur individuelle Verfahren ein.
- Die pauschale Anrechnung außerhochschulischer Lernleistungen auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme erfordert ohne Ausnahme den formalen Nachweis der entsprechenden Qualifikationen.
- Nur 9 von 20 Befragten geben an, sich in der Entwicklung und Weiterentwicklung ihrer Studienformate mit der Berücksichtigung beruflicher (Vor-)Qualifizierungen (mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung) zu beschäftigen und deren Anrechnungspotenziale überprüfen zu wollen.

Zusammenfassend betrachtet kann auf der Grundlage der hier skizzierten Gesprächsergebnisse im Moment der Datenerhebung (Sommer 2012) noch kein einheitliches und schon gar nicht ein flächendeckendes, einheitlich positives Bild der Anrechnungssituation an deutschen Hochschulen, nicht einmal im Umfeld mittels ent-

sprechender Förderprojekte privilegierter Hochschulen, gezeichnet werden. Doch vor dem Hintergrund der Parallelität

- der aktuellen europa- und deutschlandweiten juristischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Anrechnung,
- der sich mittlerweile klar abzeichnenden Haltung des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen in Sachen Anrechnung,
- der einschlägigen Erfahrungen vieler Hochschulen mit der Thematik Anrechnung innerhalb aktueller Akkreditierungsverfahren und
- von Initiativen wie ANKOM bzw. Wettbewerben wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

ist in allernächster Zeit zum einen von einer kontinuierlichen Schärfung des Bewusstseins in Sachen Anrechnung und zum anderen mit der Entwicklung des notwendigen Handwerkszeugs für eine praxisorientierte, qualitätsgesicherte, transparente und nachvollziehbare Realisierung von Strukturen für die Anrechnung äquivalenter außerhochschulischer Lernergebnisse auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme innerhalb der deutschen Hochschullandschaft auszugehen.

# Anlage

## **Interviewleitfaden zur Studie**

Lifelong Learning im Open C<sup>3</sup>S

### **Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf akademische Aus- und Weiterbildungsprogramme**

#### **Motive, Rahmenbedingungen, Verankerungs- und Umsetzungspraxis**

Einschätzungen von hochschulischen Experten  
im Umfeld von „ANKOM“ und  
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Der Leitfaden wurde entwickelt von  
Dr. Mario Stephan Seger  
und Christina Waldeyer

Institut für Soziologie  
der Technischen Universität Darmstadt

seger@ifs.tu-darmstadt.de  
waldeyer@ifs.tu-darmstadt.de

im Kontext des Projekts



gefördert durch



## Interviewleitfaden zur Studie

Interview mit: .....

Interviewort: .....

Datum und Zeit: .....

### Aufbau des Interviews

- A. Einstieg
- B. Begriffsgrundlagen
- C. Einordnung der Thematik
- D. Motive und Entwicklung der Anrechnung
- E. Zielgruppe (inhaltliche und strukturelle Anforderungen)
- F. Abschließende Bewertung
- G. Dank und Verabschiedung

### A. Einstieg

- 1. Kurzvorstellung des Vorhabens/Angaben zur eigenen Person
- 2. Interviewdauer: ca. 45 - 60 Min.
- 3. Tonbandaufzeichnung. Das Gespräch wird auf Tonband aufgenommen. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet.
- 4. Vorstellung des Interviewers (Alter, Tätigkeitsbereich, Fachgebiet)

### B. Begriffsgrundlagen

- 1. Was verstehen Sie unter dem Begriff **Anrechnung**?
  - a. Grundlagen  
(DQF/EQF, Learning Outcomes, Kompetenzorientierung vs. Lernergebnisorientierung)
  - b. Anrechnungsformen
    - individuell (Portfolioverfahren)

- pauschal (Inhalts-/Niveauvergleich)
  - kombiniertes Verfahren
2. In welchem Zusammenhang sehen Sie den Begriff Anrechnung zu den Begriffen „**Kompetenz**“ und „**Bildung**“?

### C. Einordnung der Thematik

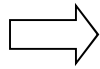
1. Gibt es innerhalb ihres **Fachbereichs/Ihrer Tätigkeit** Module, in deren Kontext Sie Anrechnung beruflicher Kompetenzen vornehmen oder vorbereiten?
- a. Welches **Vorgehen** verfolgen Sie dabei?  
Z. B. Beratung, Professionalisierungsmodule (Studium Initiale), Anrechnungsverfahren (individuell, pauschal, kombiniert ...), Diploma Supplement
  - b. Auf welcher Grundlage und auf welche Weise beurteilen Sie **berufliche Kompetenzen**?
  - c. Welche **Aspekte** beruflicher Kompetenzen beurteilen Sie dabei?  
Z. B. Wissen, Fertigkeiten, soziale Elemente

### D. Anrechnungskriterien der Hochschulen

1. Wenn Anrechnung bereits realisiert wird, nach welchen **Kriterien** wird diese vorgenommen?
2. Gibt es Aspekte bezüglich der Organisation und Umsetzung von Anrechnungsstrukturen, mit denen Sie besonders zufrieden bzw. unzufrieden sind?
- a. **Individuelle Voraussetzungen**  
z. B. Schulungen/Weiterbildung
  - b. **Strukturelle Voraussetzungen**  
z. B. personelle, zeitliche, finanzielle, organisatorische Ausstattung
  - c. **Soziale Voraussetzungen**  
z. B. Mediation, Supervision, Öffentlichkeitsarbeit
  - d. **Instrumentelle Voraussetzungen**  
z. B. ein „Validpack“ – ein Instrument zur Erfassung und Bilanzierung von Kompetenzen

## E. Motive und Entwicklung der Anrechnung

1. Welche **Motive** haben Sie veranlasst, in der Thematik tätig zu werden?



Falls nicht in der Anrechnung tätig,  
siehe → d.

- a. **Ökonomische Motive:**  
z. B. Fachkräftemangel, demographischer Wandel
  - b. **Soziale Motive:**  
z. B. soziale Ungleichheit bzw. Ermöglichung der Chancengleichheit und Partizipation, Aufhebung der Spaltung des deutschen Bildungssystems in Hochschulbildung und beruflicher Bildung
  - c. **Weitere Motive:**  
z. B. aufoktroyierte Beschlüsse, (internationale) Ressourcen ...
  - d. Falls Sie bislang **keine Anrechnung** betreiben, welche Gründe/Motive haben Sie bislang davon abgehalten.  
Z. B. hochschulpolitische/hochschulstrategische Gründe.
2. Welche **Ziele** sind Ihrer Einschätzung nach mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge verbunden beziehungsweise welche Ziele sind mit der Ablehnung dieser verknüpft?
- a. Ausbau der Bildungslandschaft, Erweiterung der studentischen Diversität, Ansprechen weiterer Zielgruppen, ...?
  - b. Würden Sie sagen, dass Sie auch persönlich hinter diesen Zielen stehen?
3. Auf welche **Entwicklung** führen Sie Ihre Motive und Ziele, Anrechnung zu betreiben/nicht zu betreiben, zurück?
- a. Demographischer Wandel, strukturelle/organisatorische Beschlüsse (KMK, HRK, ...)
  - b. Wie ist es Ihrer Einschätzung nach zu dieser Entwicklung gekommen?
4. Erwarten Sie, dass im Kontext der „Anrechnung“ sich zukünftig der Wettbewerb zwischen den Hochschulen verschärft? Falls ja/nein, wie könnte sich dieser manifestieren bzw. wieso kommt es nicht zu diesem?
5. Ist die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wichtig für die **Entwicklung der Hochschullandschaft**? Wenn ja/nein, weswegen?

## F. Zielgruppe (inhaltliche und strukturelle Anforderungen)

1. Welche **Zielgruppen** wollen Sie mit der Anrechnung ansprechen?
2. Welche Zielgruppen werden Ihrer Einschätzung nach gegenwärtig **sehr leicht, einigermaßen gut oder überhaupt nicht erreicht**?
  - a. Woran machen Sie ihre Einschätzung fest?
3. Welche **inhaltlichen und/oder strukturellen Veränderungen** wären Ihrer Einschätzung nach notwendig, um die fehlenden Zielgruppen zu erreichen? (Beispielsweise mangelndes Bewusstsein für die Thematik „lebenslanges Lernen“ auf der Arbeitnehmer/Arbeitgeberseite durch Information/Aufklärung beseitigen, rechtliches Fundament schaffen, Ausbau der Servicestruktur an den Hochschulen (z. B. Beratung und Support, zielgruppenspezifisches Marketing, ...))
4. Wo verorten Sie die Thematik Anrechnung in der **Struktur Ihrer Hochschule**? (Gliedern Sie z. B. die Anrechnungsverfahren in einer **internen** oder **externen** Einrichtung ...)
5. Wieso sollte Ihrem Erachten nach die Anrechnung von Kompetenzen idealerweise in der (Organisations-)Struktur Ihrer Hochschule verortet sein?  
Z. B. individuell auf der Ebene der Fachbereiche, in einer kombinierten Struktur, in einer zentralisierten Form mit der Zuständigkeit für die jeweiligen Fachbereiche
  - ➔ Falls Sie noch in der Entwicklung/Konzeption von Anrechnungsverfahren involviert sind: Welches Vorgehen verfolgen Sie? / Wie gehen Sie beim Aufbau von Anrechnungsstrukturen vor?
  - ➔ Falls Sie bislang keine Anrechnungsstrategien entwickelt haben: Welche Vorgehensweise in Bezug auf Anrechnung würden Sie verfolgen, falls Sie kurzfristig Anrechnungsstrukturen an Ihrer Hochschule implementieren müssten?

## G. Abschließende Bewertung

1. **Beurteilung der gegenwärtigen und zukünftigen Situation von Anrechnung an den Hochschulen**
  - a. Wie beurteilen Sie die **gegenwärtige Situation** bezüglich der Anrechnung beruflicher Kompetenzen an Hochschulen?
  - b. Prognostisch gesprochen: Welche Rolle sprechen Sie Anrechnung in fünf bis zehn Jahren zu?

## **2. Bedeutung des Bereichs**

- a. Als wie wichtig schätzen Sie den Bereich der Anrechnung beruflicher Kompetenzen ein?
- b. Als wie wichtig würden Sie die Thematik innerhalb Ihrer Tätigkeit einschätzen?

## **3. Verantwortlichkeit**

- a. Wen würden Sie zukünftig im Zusammenhang mit Anrechnung in der Verantwortung sehen? Konkret gesprochen: Welche Erwartungen haben Sie an die (Wissenschafts-)Ministerien im Zusammenhang mit Anrechnung? (Zum Beispiel: Müssen die Ministerien in Fragen der Finanzierung von Anrechnungsstrukturen in die Pflicht genommen werden?)
- b. Wie sollte Ihrer Einschätzung nach die rechtliche Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsstudiengänge aussehen? (Zum Beispiel: Sollte es zukünftig ermöglicht werden, auch grundständige Studiengänge als Weiterbildungsstudiengänge anzubieten?)

<b>H. Dank und Verabschiedung</b>
-----------------------------------



## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Expertenverteilung hinsichtlich Hochschultypen .....	4
<b>Abb. 2:</b> Expertenverteilung in Bezug auf Einzelwissenschaften .....	5
<b>Abb. 3:</b> Welcher Qualifikationsrahmen wird eingesetzt? .....	9
<b>Abb. 4:</b> Anrechnungsmotive .....	18
<b>Abb. 5:</b> Anrechnungsverfahren an den Hochschulen .....	21
<b>Abb. 6:</b> Angeschlossene Anrechnungsprüfung .....	25
<b>Abb. 7:</b> Anrechnungsverankerung – intern oder extern? .....	29
<b>Abb. 8:</b> Zielgruppen der Anrechnung .....	32

## Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2009/DQR.pdf> (abgerufen am 03.08.2013)
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen. Online verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1375427202575> (abgerufen am 31.07.2013)
- Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 4.0. Online verfügbar unter: [http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/praxisreferat/praxisimba/qualifikationsrahmen\\_soziale\\_arbeit\\_deutscher\\_fachbereichstag\\_soziale\\_arbeit.pdf](http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/praxisreferat/praxisimba/qualifikationsrahmen_soziale_arbeit_deutscher_fachbereichstag_soziale_arbeit.pdf) (abgerufen am 03.09.2013)
- ASIIN e.V. (2011): ASIIN Newsletter. Nr. 8 / Dezember 2011. Online verfügbar unter: [http://www.asiin-ev.de/media/ASIIN-Newsletter\\_Nr08\\_Dezember\\_2011.pdf](http://www.asiin-ev.de/media/ASIIN-Newsletter_Nr08_Dezember_2011.pdf) (abgerufen am 17.04.2012)
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungsschema – welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in der nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D.; Hasselhorn, M. (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen. S. 93–116
- Bitkom (2013): Arbeitsmarkt. 39.000 offene Stellen für IT-Experten. Online verfügbar unter: [http://www.bitkom.org/de/markt\\_statistik/64054\\_77765.aspx](http://www.bitkom.org/de/markt_statistik/64054_77765.aspx) (abgerufen am 30.07.2014)
- Bude, H. (2011): Bildungsplan. Was unsere Gesellschaft spaltet. München
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Pressemitteilung (09.02.2012) - Mit beruflicher Kompetenz im Studium punkten: Initiative ANKOM fördert Übergänge zwischen Beruf und Hochschule. Online verfügbar unter: <http://www.bibb.de/de/60643.htm> (abgerufen am: 15.08.2013)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/> (abgerufen am 17.04.2012)

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Herausgegeben von der Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
- Bundestag (2007): Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention; Deutsche Ratifizierung 2007]. Online verfügbar unter: <http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf> (abgerufen am 25.04.2014)
- Edelmann, W. (1986): Lernpsychologie. Eine Einführung. München/Weinheim
- Erpenbeck, J; Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 3. Bonn. S. 69-74
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Online verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf) (abgerufen am 05.08.2013)
- Freitag, W.; Hartmann, E.; Loroff, C.; Stamm-Riemer, I.; Völk, D.; Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster
- Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Heidelberg
- Hillmann, K. - H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart. S. 592–593.
- Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) (Hrsg.) (2011): Soziale Ungleichheit bei der Wahl der Hochschule HIS: Magazin 4/2011. Hannover
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2012a): Diversität. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Online verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Durchlaessigkeit.pdf> (abgerufen am 17.04.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2012b): Durchlässigkeit. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Online verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Durchlaessigkeit.pdf> (abgerufen am 17.04.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf> (abgerufen am 17.04.2012)

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen.) Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) (abgerufen am 03.09.2013)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf) (abgerufen am 17.04.2012)
- Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) (abgerufen am 16.04.2014)
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): Das ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden. S. 71–94
- Minks, K. – H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demographische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, W. K.; Hartman, E. A.; Loroff, C.; Stamm-Riemer, I.; Völk, D.; Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster. S. 21 – 34
- Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden
- Pellert, A.; Asdonk, J. Glässing, G.; Gensch, K.; Sandfuchs, G.; Sperlich, A; Täger, M; Freitag, W.; Micheler, A.; Grözinger, G.; Tarazona, M.: (Hrsg.) (2009): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt a.M.
- Seger, M. S.; Beuthel, R. (2008): Hochschulische Anrechnungsoptionen beruflich erworbener Lernergebnisse aus Sicht des Darmstädter Modellprojekts ProIT Professionals. In: Stamm-Riemer, I.; Loroff, C.; Minks, K-H.; Freitag, W. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. S. 47-56
- Seger, M. S.; Beuthel, R.; Schmiede, R. (2009): Wege zum Lifelong Learning – Möglichkeiten des Übergangsmanagements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs. Aachen

Sege, M. S.; Waldeyer, C. (2014): Qualitätssicherung in Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Universitäten und Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. In: Schmiede, R. (Hrsg.) Band 14 in der Reihe: Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft. Shaker Verlag. Aachen

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg) (2012): Bildung und Kultur. *Nichtmonetäre* hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. 1980-2010. Wiesbaden

Völk, D. (2011): Anrechnung aus der Perspektive der Hochschullehrenden. In: Freitag, W. K.; Hartman, E. A.; Loroff, C.; Stamm-Riemer, I.; Völk, D.; Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster. S. 177 - 189

Weber, M. (1985): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Wissenschaftslehre. Tübingen. S. 146–214.

Wolter, A.; Wiesner, G.; Koepernik, C. (Hrsg.) (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim

